

ISBN 978-617-7927-78-4

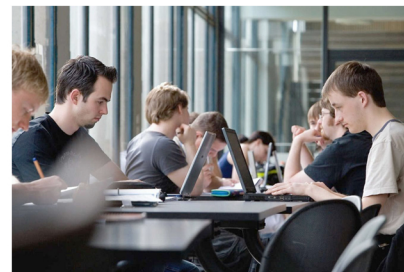


9 786177 927784 >

ЗАВЗЯТІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ

М.А. КУЗНЕЦОВ, О.С. ГАЛАТА

ЗАВЗЯТІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ



М.А. КУЗНЕЦОВ, О.С. ГАЛАТА

**ЗАВЗЯТІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ
ДІЙ У ШКОЛЯРІВ ТА
СТУДЕНТІВ**

Монографія

Харків, 2021

УДК: 159.947.3; 378.14.015

ББК 88

К 69

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 29.06.2021, протокол № 6

Рецензенти:

Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

Н.В. Підбуцька – доктор психологічних наук, професор (Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»)

А.О. Іванченко – доктор психологічних наук, доцент (Харківський інститут ПраТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»)

Кузнєцов М.А., Галата О.С.

К 69 Завзятість навчальних дій у школярів та студентів.
Монографія. — Харків: Діса плюс, 2021. — 240 с.

ISBN 978-617-7927-78-4

Представлено аналіз концепцій і підходів до проблеми ролі завзятості в емоційно-вольовому, когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах системи психічної регуляції та саморегуляції навчальної діяльності у шкільному та студентському віці. Виявлено особливості прояву навчальної завзятості як прояву психічної регуляції навчальних дій успішних та неуспішних студентів.

Розроблено концептуальну модель навчальної завзятості. Виділено основні компоненти завзятої навчальної дії – цілеспрямованість, зусилля, самоконтроль, доведення діла до кінця. Наведено обґрунтування та структура програми розвитку навчальної завзятості у студентів в процесі соціально-психологічного тренінгу.

Для викладачів психології і педагогіки закладів вищої освіти, вчителів, аспірантів, студентів.

© М.А. Кузнєцов, О.С. Галата, 2021 р.

© Видавництво Діса Плюс, 2021 р.

ISBN 978-617-7927-78-4

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І МЕХАНІЗМИ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
РОЗДІЛ 2. ЗАВЯТА ДІЯ У СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	37
2.1. Вольовий контроль за дією у різних теоретичних підходах	37
2.2. Поняття завзятої дії й особливості її психічної регуляції	45
2.3. Поняття завзятої навчальної дії та її психічна регуляція у школярів та студентів	62
РОЗДІЛ 3. ДЕТЕРМІНАНТИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА СТРУКТУРА ПРОЯВУ ЗАВЯТОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЇ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ	75
3.1. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАВЯТОСТІ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ	75
3.1.1. Теоретичне та методичне обґрунтування емпіричного дослідження навчальної завязаності.....	75
3.1.2. Психолінгвістичний експеримент та лексикографічне значення слова «завязаність».....	81
3.1.3. Стандартизація опитувальника навчальної завязаності.....	85
3.2. ПРЕДИКТОРИ ЗАВЯТОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЇ	93
3.2.1. Особистісні предиктори завязаності навчальної дії....	93
3.2.2. Когнітивні предиктори завязаності навчальної дії... ..	105
3.2.3. Емоційно-вольові предиктори завязаності навчальної дії.....	110
3.2.4. Мотиваційні предиктори завязаності навчальної дії.....	124
3.2.5. Діяльнісні предиктори завязаності навчальної дії.....	135
3.3. СИСТЕМИ ПРЕДИКТОРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАВЯТОСТІ УСПІШНИХ ТА НЕУСПІШНИХ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	147

РОЗДІЛ 4. МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗАВЗЯТОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ДІЯХ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ФОРМУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	170
4.1. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ, СПРЯМОВАНОЇ НА СТИМУЛЯЦІЮ ЗАВЗЯТОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ДІЯХ У СТУДЕНТІВ.....	170
4.2. ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ.....	189
ВИСНОВКИ	203
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	207
ДОДАТКИ.....	232

ПЕРЕДМОВА

Завзятість, сила волі, вольові зусилля є одними з найважливіших соціально значущих якостей особистості, які необхідні для досягнення успіху практично в усіх видах діяльності. Чинником активного виховного впливу на нове, підростаюче покоління є здатність до вольових завзятих дій. Це також одна із задач при самовихованні, саморегуляції та самоконтролю у юнацькому віці та психотерапії дорослих людей, які намагаються досягати успіху у різних професійних напрямках.

На сьогодні дослідники та науковці стали звертати увагу на особливості темпераменту, характеру, індивідуальні риси при характеристиці успішної людини. Особливий інтерес викликають характеристики, здатні передбачити високу результативність людини при виконанні певної діяльності – навчальної або професійної.

Основною діяльністю у рамках якої формується завзятість у школярів є навчальна та у студентів – навчально-професійна. Проте швидка втрата внутрішнього запалу до діяльності, пасуванні перед труднощами, нездатність докласти вольові зусилля та проявити завзятість у виконанні певних дій – може стати чинником прояву негативного індивідуального стилю діяльності. Тому, актуальність цієї проблеми, її теоретичне і практичне значення, потребують спеціальних досліджень, від розв'язання якої залежить ефективність навчальної діяльності та успішність учнів та студентів зокрема.

Завзятість відноситься до базових рис особистості, яка допомагає школяру та студенту в засвоєнні навчального матеріалу, вирішення навчальних завдань, тривалий час продовжувати роботу над задачами, всупереч перепонам, невдачам що виникають на шляху, задля досягнення головної навчальної цілі. Завзятість у навчальних діях у монографії розуміється, як регулятивний психологічний механізм підтримки розпочатої дії чи інтенції, здатність до вольового контролю над цією дією та прояв сили волі. Найважливіша здатність завзятості дії – продовження діяльності не дивлячись на дискомфорт та труднощі. При слабкому прояві завзятості потенційні можливості особистості будуть проявлятися не в повній мірі.

Історія дослідження волі, загальної психології чи психології спорту свідчить про те, що дослідники в основному за-

ймалися проблемою ініціації дії, в тому числі і навчальної. При цьому проблема продовження прийнятого рішення часто залишалася не розкритою. Вагомий внесок в розробку вивчення та дослідження завзятості зробили М.Я. Басов, Р. Баумайстер, М.О. Бернштейн, А.І. Божович, А.С. Виготський, А.І. Висоцький, Т. Голлітвіцер, А. Дакворт, О.В. Запорожець, В.А. Іванніков, Є.П. Ільїн, В.К. Калін, В.В. Клименко, В.К. Котирло, Ю. Куль, К. Левін, К. Макгонигал, С. Махлах, Р. Мей, Ж. Ньюттен, А.Ц. Пуні, І.А. Раппопорт, Т. Рібо, С.Л. Рубінштейн, П.А. Рудик, В.І. Селіванов, І.М. Сеченов, Дж. Тірні, Д.М. Узнадзе, Е.К. Фещенко, Х. Хекхаузен, та ін. Але залишається проблема недостатнього висвітлення вікових особливостей завзятості, її особистісних, мотиваційних, когнітивних та поведінкових механізмів. Потребує уточнення взаємозв'язок завзятості і продуктивності навчальної діяльності, а також взаємозв'язок цієї якості з іншими вольовими якостями у школярів та студентів.

Тому метою авторів було вивчити роль завзятості у психічній регуляції навчальної діяльності у школярів і студентів. Вивчалися прояви і психологічні механізми завзятої навчальної дії у школярів і студентів, а також можливості стимуляції її розвитку в умовах психологічного супроводу. У монографії проаналізовано проблема волі у сучасній психології взагалі і стан проблеми завзятості та завзятої дії у психологічній науці зокрема.

Вперше у вітчизняній психологічній науці вивчалася лексикографічне значення поняття «завзятість». Найбільш поширеними лексикографічними значеннями поняття «завзятість» є «цілеспрямованість», «внутрішній стержень, що непохитно веде до цілі», «упертість», «наполегливість», «внутрішня сила людини (сила духу)», «винахідливість, креативність», «успіх», «робота на результат», «доведення справи до кінця», «працьовитість та вольові зусилля»;

Авторам вдалося встановити, що під впливом навчальної завзятості змінюється самоорганізація навчальної діяльності, підвищується рівень саморегуляції та чутливості до зворотного зв'язку, змінюється спрямування академічної мотивації до навчання (переважно на внутрішню), що у комплексі є важливим психологічним ресурсом зростання успішності.

Представлено концептуальну модель навчальної завзятості. Виділено основні компоненти завзятої навчальної дії – цілеспрямованість, зусилля, самоконтроль, доведення діла до кінця.

Пропонуються конкретні способи психологічного забезпечення розвитку у студентів умінь і навичок регуляції навчальних дій методом соціально-психологічного тренінгу;

Розроблено уявлення про детермінанти та закономірності прояву завзятої навчальної дії у студентів, її особистісні, мотиваційні, діяльнісні, когнітивні та поведінкові предиктори. Для успішних студентів це – загальна завзятість, чутливість до зворотного зв'язку, відмова від академічної прокрастинації, ідентифікована мотиваційна регуляція, знижений диспозиційний оптимізм, життестійкість за параметром «прийняття ризику»; для неуспішних студентів – чутливість до зворотного зв'язку, загальна завзятість, вегетативність (як прояв відчуження від навчання), відмова від академічної прокрастинації, відсутність нігілізму (як прояву відчуження від навчання), емоційна стабільність, відкритість досвіду, мінімізація прив'язаностей, копінг-стратегія направлена на емоції, відсутність емоційного виснаження.

Обґрунтовано шляхи розвитку та вдосконалення психологічних механізмів регуляції навчально-професійної діяльності, визначенні психологічних предикторів навчальної завзятості, як саморегулятивної структури у навчальних діях у студентів взагалі, та у студентів з різними рівнями академічної успішності зокрема.

РОЗДІЛ 1. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І МЕХАНІЗМИ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Воля – це здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод. До цього часу в науці не сформовано загальноприйнятого, цілісного й ясного уявлення про волю. Торії волі, в залежності від того, з якого джерела виводиться вольовий процес, діляться на дві групи – гетерономні й автономні (волюнтаристичні) теорії [42].

Автори *гетерономних* теорій виводять волю з явищ не вольового характеру – пам'яті (процесу утворення й закріплення асоціацій) і мислення (інтелектуального процесу). Л.С. Виготський відзначав, що це найбільш старі теорії. Так, для Г. Ебінгауса, творця експериментальної психології пам'яті, воля є «зрячим інстинктом», тобто інстинктом, що усвідомлює свою мету. Він утворюється завдяки оборотності того асоціативного зв'язку, що фіксується в досвіді людини. Наприклад, дитина інстинктивно, мимоволі тягнеться до їжі, встановлюючи зв'язок між їжею й насиченням. У майбутньому, відчувши голод, дитина буде цілеспрямовано, наполегливо й із завзятістю шукати їжу. Другий елемент асоціації (задоволення від їжі) стає метою, що передбачає: він спрямовує перший елемент асоціації – дію пошуку їжі. Ця дія стає вольовою, довільно керованою з боку людини, що переборює перепони та перешкоди. Відповідно до цієї логіки, зачатки волі присутні вже в рефлексорних актах, вироблених у людини й тварин у результаті інструментального (оперантного) обумовлювання. Інструментальні рефлекси спрямовані на результат дії (їжа, похвала тощо), підкріплюються ним. Образ результату, що передбачається, у минулому досвіді асоціативно зв'язався з дією: це і є підстава для вольового процесу.

Одним із перших авторів гетерономної теорії волі, у якій вона виводиться з мислення, був І. Герbart. Він підкреслював, що вольовою може бути тільки розумна дія. Вольова поведінка можлива тільки в ситуації, яку людині вдалося зрозуміти й осмислити, а розуміння ситуації – функція інтелектуальних процесів [55].

Важливою перевагою гетерономних теорій є включення фактора детермінізму в пояснення волі. Автори цих теорій прагнуть зрозуміти волю як детермінований процес, який має

певні причини. Однак ці теорії не пояснюють явищ довільності дій, феномен внутрішньої свободи, механізмів утворення вольової дії з не вольової.

Проміжне місце між гетерономними й автономними теоріями займає афективна теорія волі В. Вундта. В. Вундт виводить волю з афекту. Для нього емоція, афект – це праобраз волі. У будь-якому афекті є два компоненти – активний стан (він впливає на дію, має тенденцію виразитися в ній) і інтенсивне суб'єктивне переживання. Зовнішні дії спрямовані на досягнення кінцевого результату, а внутрішнє переживання змінює інші психічні процеси. На думку В. Вундта, творці гетерономних теорій упускають у волі саме істотне – її дієвість і актуальність. Даючи оцінку цієї теорії, А.С. Виготський писав, що В. Вундт «стояв однією ногою» на позиції волюнтаристів (тобто зближався з авторами автономних теорій волі), оскільки був упевнений, що раціоналістичне пояснення волі неможливо. З іншого боку, В. Вундт виводив волю не з її самої, а з емоційних процесів. Ця обставина зближала його із прихильниками гетерономного підходу [39].

В автономних теоріях волі цей психічний феномен пояснюють виходячи із законів, закладених у самій вольовій дії. Тому такі теорії називають волюнтаристичними. В.А. Іванніков у рамках теорії автономної волі виділяє три підходи: 1) мотиваційний підхід; 2) підхід вільного вибору й 3) регуляційний підхід [101].

Прихильники мотиваційного підходу пояснюють волю за допомогою категорій психології мотивації. У свою чергу до нього відносяться теорії трьох типів: 1) теорії, які описують волю як надлюдську, світову силу; 2) теорії, що розглядають волю як початковий момент мотивації дії й 3) теорії, що розуміють волю як здатність переборювати перешкоди.

У теоріях першого типу воля кожної конкретної людини – це індивідуальне втілення якоїсь світової волі, надлюдського початку, активності, що підкоряє собі всі сили людини безвідносно до її розуму й спрямованої на невідомі людині цілі. У філософії таке трактування волі представлене Е. Гартманом, А. Шопенгауером і іншими. А. Шопенгауер уважав, що сутністю всього є світова воля. Це несвідомий, сліпий, ірраціональний, безцільний порив, що ніколи не припиняється й не слабшає. Така воля універсальна і є підставою для всього існуючого.

чого; вона породжує все (шляхом процесу об'єктивації) і керує усім. Воля, що існує в кожній людині – це об'єктивація світової волі.

У теоріях другого типу (Т. Гоббс, Т. Рібо, К. Левін та ін.) центральним стало положення про те, що воля має здатність спонукати бажані дії й гальмувати небажані. Західна психологія довгий час ототожнювала волю й мотивацію. Це відбулося через ототожнення К. Левіним спонукальної функції волі із квазіпотребою як механізмом спонукання до навмисної дії. За К. Левіним, існують два види поведінки – вольова (здійснення наміру) і польова (поведінка, обумовлена силами поля). Воля – це внутрішнє напруження, викликане якоюсь незавершеною дією. Реалізуючи вольову поведінку, людина знімає цю напругу за допомогою певних дій (локомоцій і комунікацій).

Теорії третього типу (воля як здатність переборювати перешкоди) розвивалися в працях Н. Аха, Л.С. Виготського, Д.М. Узнадзе, Ю. Куля, Х. Хекхаузена та ін. Воля актуалізується не у всякій, а тільки у важкій ситуації, що містить перешкоди, перепони, труднощі, мотиви, що конкурують.

За Н. Ахом, мотивація й воля не збігаються. Мотивація визначає загальну детермінацію дії, а воля служить засобом додаткового посилення детермінації. У вольовому акті виділяється два аспекти: феноменологічний й динамічний. Феноменологічний містить у собі такі моменти як 1) образ (людина відчуває напругу), 2) мету / засіб (суб'єкт визначає цільовий об'єкт і його співвідношення із засобами досягнення мети), 3) дію (актуалізація активності) і 4) стан (здійснення зусилля, переживання подолання труднощів). Динамічний аспект вольового акту полягає в реалізації, втіленні вольової дії.

Л.С. Виготський розглядає в якості механізму посилення спонукання до дії операцію включення допоміжного стимулу-засобу. Таким додатковим стимулом-засобом може бути жереб, рахунок на раз, два, три та ін. У пізніх роботах Л.С. Виготський доходить висновку, що функцію стимулів-засобів можуть виконувати смислові утворення свідомості. В.А. Іванніков, продовжуючи цю традицію, доводить, що в ініціації вольової дії людина може використовувати цінності, світогляд, норми, переконання, значення, смисли й інші особистісні утворення. Вольова дія – це дія, яку потрібно викона-

ти через зовнішню або внутрішню необхідність. Але її вихідний мотив недостатній. Людина надає цьому мотиву «додаткову енергію», ніби займаючи її в інших мотивів. Воля, таким чином, перетворюється в довільну форму мотивації.

Д.М. Узнадзе розрізняє імпульсивну й вольову поведінку [225]. Друга відрізняється від першої тим, що вона має період, що передує акту ухвалення рішення. У цей період людина переборює безпосередні імпульси завдяки цінностям своєї особистості. Цінності не залежать від актуальних потреб і створюються в ході людської діяльності.

Ю. Куль розрізняє намір і бажання (мотивацію). Активна навмисна регуляція включається в момент виникнення перешкоди або конкуруючих тенденцій на шляху бажання [133; 162].

За Х. Хекхаузенем, існують чотири стадії мотивації дії. Мотиваційні й вольові механізми регуляції по-різному співвідносяться із цими стадіями. Так, з першою стадією співвідноситься мотивація до ухвалення рішення, із другою – вольове зусилля, із третьою – здійснення дії, із четвертою – оцінка результатів поведінки. Мотивація обумовлює вибір дії, а воля – її посилення й ініціацію [234].

Прихильники підходу *вільного вибору* вважають, що феномен волі проявляється в моменти вибору. Так, за І. Кантом свободу вибору людині дає моральність: воля стає вільною при підпорядкуванні її моральному закону. Психологічне трактування волі в руслі проблеми вільного вибору давали В. Джеймс, А. Бергсон та ін. Вибір як одну з функцій волі розглядав і С.А. Рубінштейн.

На думку В. Джеймса [81], воля – це якийсь духовний початок у людині, що керує його матеріальними й нервовими процесами. Вона забезпечує безперешкодне протікання більш слабких, але особистісно значимих процесів у психіці (наприклад, праця замість приємного ледарства). Завдяки волі людина може діяти всупереч безпосереднім імпульсам. В. Джеймс ілюструє цю тезу прикладом хворого, що на операційному столі хірурга терпить біль. Воля для В. Джеймса – це механізм побудови поведінки по лінії найбільшого опору. В основі цього механізму – посилення духовної енергії, що вольова людина приєднує до більш слабого мотиву й реалізує його у вольовій поведінці. Сама «духовна енергія» не пояснює

ється, але використовується як поняття, за допомогою якого пояснюють поведінку в умовах зіткнення із труднощами. У подібному положенні виявився й А. Бергсон, що доводив свободу волі, її первинність і незалежність, властиві кожній конкретній людині. При цьому він спирався на феноменологічний матеріал, тобто безпосередні дані свідомості, що відкриваються в самоспостереженні [18].

Регуляційний підхід співвідносить волю не з певними змістами, а з функцією здійснювати контроль, керування й саморегуляцію. М.Я. Басов розумів волю як психічний механізм, через який особистість регулює свої психічні функції [15]. Вольове зусилля визначається як суб'єктивне вираження регулятивної вольової функції. Воля позбавлена здатності породжувати розумові або інші дії, але вона їх регулює, виявляючись в увазі. За К. Левіним, воля дійсно може здійснювати керування афектами й діями. Цей факт довели багато експериментів, що проведені в його школі [137].

Усе різноманіття відповідей на питання про те, що таке воля, можна звести до чотирьох основних варіантів:

1) воля – це здатність до *вольових дій* (тобто непривабливих, «мотиваційно не забезпечених», небажаних дій), але які необхідні й обов'язково повинні бути здійснені;

2) воля – це *вибір* мотивів і цілей (особливо в ситуації зіткнення однаково привабливих або однаково непривабливих альтернатив поведінки);

3) воля – це *регуляція* людиною своїх внутрішніх станів, дій, психічних процесів;

4) воля – це вольові *якості* особистості.

Кожна із цих чотирьох відповідей задає систему критеріїв, на основі яких можна із усього різноманіття психічних явищ виділити власне волю.

Вольова людина здатна направити свої зусилля на досягнення поставлених цілей. Вона може активно діяти й рухатися в напрямку до мети. Отже, воля проявляється в **цільеспрямованих діях**.

Будь-який психічний процес має свій результат (продукт). Так, акт сприйняття завершується побудовою перцептивного образу. Уява продукує фантастичні образи, а мислення – поняття, судження й умовиводи. Продуктом емоційного процесу є «афективне хвилювання», у якому відбивається

ся суб'єктивна оцінка значущості того або іншого об'єктивного явища. Продуктом вольового акту є вольова дія, що часто (але не обов'язково) трансформується в рухові акти (трудові, спортивні й ін.). Вольова дія – це специфічно людська дія, якою людина свідомо змінює навколишню дійсність і саму себе; це свідомо й цілеспрямована дія, за допомогою якої людина планомірно досягає своєї мети, підкоряє свідомому контролю імпульсивні бажання й змінює світ відповідно до свого задуму.

Вольова дія характеризується декількома необхідними і достатніми критеріями. До числа необхідних, але не достатніх відносяться наступні.

1. *Свідомість і цілеспрямованість* дії. Свідомість означає, що людина може дати собі (і, при необхідності, іншим людям) звіт у здійсненні дії (у формі розгорнутого висловлення або в згорнутій думці). У націленості дії на заздалегідь створений образ результату виражається її цілеспрямованість. Однак цими двома особливостями характеризуються не тільки вольові дії, але й дії взагалі. Свідомість і цілеспрямованість відсутні в інстинктивних, афективних і рефлексорних актах людини. Інстинктивний акт ініціюється внутрішньою вродженою програмою, афективний – накопиченою енергією витиснутих емоційних переживань, рефлексорний – дією зовнішнього або внутрішнього стимулу. Тільки справжня дія регулюється свідомістю й спрямована на заздалегідь сформовану мету. Однак категорія дії ширше категорії вольової дії. Багато свідомих і цілеспрямованих дій не мають потреби у вольовій підтримці. Їх можна віднести до категорії довільних дій, але не вольових. Прикладом можуть слугувати читання художньої літератури, праця заради задоволення, помірні фізичні вправи, переміщення по місту без подолання яких-небудь перешкод і т. ін.

2. *Відсутність властиво актуальної потреби* в даній дії. Актуальна потреба – це потреба, пережита «тут і тепер»; вона внутрішньо властива суб'єктові, актуалізована його психікою. Однак, завдяки волі, люди можуть робити дії навіть тоді, коли актуальна потреба відсутня. Потреба, що спонукає такі дії, ніби «привноситься ззовні». Вона не вкорінена в особистості й людина приймає спеціальне рішення для того, щоб цю потребу хоча б на якийсь час «зробити своєю». При ухва-

ленні рішення людина мов би конструює «штучну потребу», ерзац-потребу, що візьме на себе роль дійсної (актуальної) потреби. Так, наприклад, людина може сказати собі, що дану дію треба все ж таки зробити «про всякий випадок», з розрахунку на майбутнє. У майбутньому, можливо, виникне актуальна потреба, якій ця дія буде відповідати. Турбота про здоров'я (заняття фізкультурою, дієта й лікувальне голодування, що потребує величезного вольового зусилля та ін.) проявляється в деяких людей задовго до того, як з'являться перші ознаки хвороби. Є люди, які прагнуть опанувати додатковою професією, знаннями, «які можуть коли-небудь знадобитися». Розвиваючи значні зусилля в цьому напрямку, вони в цей момент не можуть виразно сказати, навіщо вони це роблять. П.В. Симонов для позначення цього феномену використовує поняття «потреба в озброєності» [218].

Інший варіант створення штучної мотиваційної підстави для дії при відсутності власної актуальної потреби в її здійсненні – це прийняття суспільних цінностей. Людина говорить собі, що треба напружити волю й зробити справу, тому, що «це важливо для суспільства». Особливими варіантами підміни актуальної потреби «штучними потребами» є прийняття вимог групи (найближчого оточення) і підпорядкування нормам моралі (засвоєної із середовища). Людина робить дії не тому, що сама того хоче, а тому, що «так треба для близьких людей», «так прийнято вчиняти», «суспільна мораль того вимагає».

Однак і цей критерій недостатньо чітко диференціює власне вольові дії. Так, за ним до вольової доводиться віднести конформні (тобто змушені, такі, що здійснюються під зовнішнім тиском) дії, тому що в них теж відсутня актуальна потреба.

3. Необхідність при здійсненні дії – *свідомо переборювати перешкоди на шляху до мети*. Усі перешкоди умовно діляться на дві групи – зовнішні й внутрішні. До переважно зовнішніх відносять: 1) фізичні перешкоди й перешкоди, що порушують хід і процес дії, інформаційну надмірність і новизну середовища й т. ін. і 2) соціально задані перешкоди; як правило, вони являють собою обумовленість однієї дії іншою (наприклад, підприємець, що бажає почати свій бізнес, повинен зібрати безліч дозвільних документів з підписами великої кількості різних чиновників; дитина змушена зробити приби-

рання у квартирі перед тим, як їй дозволять вийти на прогулянку). До переважно внутрішніх перешкод відносять: 1) психічні стани людини (тривога, напруженість, втома, хвороба, стрес та ін.); 2) альтернативні спонукання до діяльності (конкуруючі мотиви й цілі).

Зіштовхуючись із перешкодою, людина розвиває вольове зусилля – феноменологічно найбільш виражений і незаперечний прояв волі. Однак і цей критерій недостатньо надійний. На його основі неможлива однозначна оцінка таких усвідомлених і цілеспрямованих дій, у яких людина переборює перешкоди не за допомогою вольового зусилля, а іншими засобами (обхід фізичної перешкоди, маніпуляції в спілкуванні, збільшення майстерності й поінформованості, відпочинок, релаксація й інші способи керування станами і т. ін.). Іноді для здійснення вольової дії в подоланні перешкод немає необхідності – достатньо сили мотивів.

4. *Наявність віддаленого мотиву.* Людина робить дію, кінцева мета якої може бути досягнута через кілька проміжних дій (наприклад, навчання у вузі, сезонний тренувальний цикл спортсмена, що готується до змагань, боротьба людини, що страждає серйозним хронічним захворюванням, за своє здоров'я тощо). Така багатоетапна дія направляється віддаленим у часі мотивом. Для своєї підтримки вона вимагає значних вольових зусиль із боку суб'єкта. Усі багатоетапні дії регулюються волею, тому що сили віддаленого мотиву, як правило, буває недостатньо для підтримки спрямованої активності. Однак і цей критерій не охоплює всі випадки прояву вольових дій. Він не поширюється на одноактні вольові дії (наприклад, ранковий підйом з постелі, ухвалення рішення кинути курити і т. ін.).

5. *Відносна незалежність дії від поточних обставин.* Людина зосереджена на меті своєї дії й не відволікається на перешкоди. Дослідники, що опиралися на цей критерій (В.К. Котирло [121]), показали внутрішній, генетичний зв'язок волі й уваги. Довільна увага для своєї підтримки вимагає вольових зусиль. Цей критерій також є необхідним (характеризує всі вольові дії), але не достатнім, тому що під нього підходять дії, не пов'язані з волею. Так, наприклад, людина, що перебуває в стані післядвовільної уваги, цілком занурена в діяльність. Пороги її відчуттів настільки підвищені, що ніякі фоно-

ві подразники (перешкоди) не в змозі відволікти її від фігури (мети). Такий понадзалучений робочий стан заснований зовсім не на волі, а на інтересі до процесу й результату діяльності. Таким, чином, воля – важливий, але не єдиний фактор незалежності дій людини від поточних обставин.

6. *Підпорядкованість дії постійним і стійким мотивам.* На основі цього критерію до вольових варто відносити такі дії, які відповідають загальній спрямованості особистості. Спрямованість, як один із найважливіших структурних компонентів особистості, складається зі стійких і постійних мотивів, які домінують у мотиваційній сфері людини. Саме включення у загальну спрямованість дає можливість тому або іншому мотиву насичувати енергією приватні цілі людини, додати їм особистісний зміст, забезпечити віддалену мотивацію, спрямованість і перспективу цих дій, захистити їхні цілі від впливу, що збиває, перешкод і т. ін. Проте, і цей критерій не є достатнім, тому що він дозволяє вважати вольовими дії, що виникають на основі ситуативних, тобто таких, що не входять у спрямованість особистості, мотивів. Випадкові, минулі бажання людини також можуть стати основою для вольових дій, про що свідчать численні експериментальні дослідження «квазіпотреб» у школі К. Левіна.

В.А. Іванніков виділив наступні критерії вольової дії:

- 1) вольова дія усвідомлена, цілеспрямована, навмисна, прийнята до здійснення за власним свідомим рішенням;
- 2) вона є необхідною за соціальними (зовнішніми), або особистими (внутрішніми) причинами, тобто має підстави, за якими вона приймається до виконання;
- 3) це дія, якій властивий дефіцит спонукання або гальмування; вихідної сили мотиву недостатньо для того, щоб цю дія почати, підтримати або припинити;
- 4) це дія, початок, продовження або припинення якої забезпечується додатковим спонуканням за допомогою навмисної зміни (трансформації) її смислу.

Сполучення цих чотирьох ознак у дії дозволяє говорити про те, що вона – вольова. При цьому найбільш суттєві дві останні ознаки. Прикладами дефіциту спонукання можуть бути небажання людини вибратися з теплого ліжка й зробити ранкову гімнастику, небажання студента розпочати виконання курсової роботи, відкладання підлітком «на завтра» приби-

рання у своїй кімнаті і т. ін. Дефіцит гальмування характерний для людини, що прагне позбутися шкідливих звичок (алкоголь, паління, переїдання тощо).

Вибір мотивів і цілей – ще одна реальність, у якій проявляється воля й з якої багато мислителів зв'язували волюві прояви душевного життя людини. Ситуацій вибору в житті людини дуже багато, але в основному воля проявляється в чотирьох типах ситуацій:

1) коли треба вибрати одну із двох дій (і розташованих за ними спонукань), які несумісні фізично (наприклад, відвідування лекції й прогулянка містом);

2) коли потрібно вибрати одну із двох цілей (а) обумовлених різними мотивами (наприклад, співробітник установи може підтримати колегу, якого критикує їхній загальний начальник, або промовчати, піклуючись про власне благополуччя), або (б) пов'язаних з тим самим мотивом, але різноспрямованих (наприклад, людина, що бажає прославитися, вирішує, як цього досягнути – зробити незвичайний, екстравагантний вчинок, або розвивати в себе яку-небудь здатність, талант);

3) коли потрібно вибирати між бажаною метою й можливими небажаними наслідками (наприклад, людина, пов'язана узами шлюбу й не має часу й ресурсів для розвитку своїх талантів і здібностей, думає про розлучення, але при цьому побоюється, що втратить ті переваги, які дає життя в шлюбі);

4) коли потрібно вибирати між соціально заданими цілями (обов'язки по роботі) і особистими мотивами (хобі, мрії й т. п.).

Проблематика вибору пов'язана з волею неоднозначно. Існує безліч ситуацій вибору, з яких людина виходить без здійснення вольових зусиль (наприклад, вибір шляху обходу перешкоди, вибір способу дії, вибір між двома вітальними потребами – голодом і спрагою й т. п.).

Воля як **регуляція** людиною своїх внутрішніх станів, дій і психічних процесів виступає як механізм, через який особистість регулює свої психічні функції. Воля керує емоціями, мисленням і діями. Це вищий регулятор психічної діяльності людини. Вольова регуляція – це приватний вид довільного керування людиною своєї поведінки. Вона характеризується

використанням вольових зусиль, які спрямовані на подолання перешкод і труднощів.

Людина може регулювати: 1) дії (за параметрами швидкості, темпу, сили, ритмічності, тривалості, амплітуди й т. п.), 2) фізіологічні й психічні стани (гальмувати небажані й активувати бажані), 3) психічні процеси (організовувати їх у систему відповідно до ходу й завдань діяльності).

Вольова регуляція проявляється через вольові стани (стан мобілізаційної готовності, зосередженості, рішучості, стриманості та ін.). Вольові стани не зводяться до вольових якостей. Вони можуть бути й у безвладної людини.

Разом з емоційною регуляцією вольова регуляція утворює так звану регуляторну сферу психіки людини. Вольова регуляція займає більш високий рівень стосовно емоційної регуляції. Співвідношення цих двох рівнів подібно співвідношенню мислення й перцепції в пізнавальній сфері психіки. Вольовий регуляторний рівень відрізняється від емоційного тим, що:

- енергетичні ресурси організму й особистості використовуються більш інтенсивно, раціонально, навмисно й цілеспрямовано (це дозволяє не тільки пристосовуватися до середовища, але й активно його перетворювати);

- регуляція стає опосередкованою (актуальні потреби, ситуація, неусвідомлені установки, властиві емоційній регуляції на вольовому рівні перетворюються свідомістю в мотиви й цілі діяльності, у спонукально-регуляторний вектор «мотив/ціль»);

- змінюється спрямованість регуляції (емоційні процеси відбивають специфіку ставлення суб'єкта до об'єкта, а вольова регуляція спрямована на самого суб'єкта, допомагає людині «перебороти себе»; тому вольові процеси відбивають переважно суб'єкт-суб'єктні відносини).

Регулюючи поведінку й діяльність, емоції й воля можуть виступити в ролі своєрідних антагоністів. Так, наприклад, емоції можуть дезорганізувати діяльність (почуття втоми, стомлення та ін.). Воля в цьому випадку компенсує негативні наслідки впливу емоцій станом терплячості. Тривога компенсується рішучістю, фрустрація – завзятістю й наполегливістю, надмірне емоційне збудження (гнів, злість, радість та ін.) – витримкою, страх – сміливістю.

Бувають випадки, коли у вольовій регуляції немає необхідності. Емоцій, що стимулюють діяльність, виявляється достатньо для підтримки високої працездатності (наприклад, при насазі). Не потрібна вольова регуляція й у тому випадку, коли людина у досконалості засвоїла прийоми довільної регуляції емоційних станів.

Воля іноді трактується як наявність у людини системи **вольових якостей**. Безвладна людина не має вольових якостей, а у вольовій їх багато. Однак, однозначно говорити про волю за наявністю вольових якостей не можна. По-перше, безвладна людина може зображати, симулювати вольові якості з метою маскування заниженої самооцінки, боягузтва, непевності в собі. По-друге, те, що сприймається стороннім спостерігачем як вольова якість, може бути насправді вираженням тієї чи іншої психофізіологічної особливості. Так, низька емоційна збудливість дуже схожа на витримку, сильний мотив може виявитися в поведінці, що помилково сприймається як свідчення наполегливості. Власник гіпертимної акцентуації характеру залишає враження енергійної людини. Ці приклади говорять про можливість підміни «вольових якостей» психофізіологічними особливостями людини.

Воля вносить у життя людини суб'єктивний вимір. Вона робить людину багато в чому непередбаченою, самодетермінованою, вільною від зовнішніх обставин. Людина усвідомлює й переживає цю особливість у формі свободи волі. Таким чином, воля – це особлива форма людської активності, що припускає регулювання людиною своєї поведінки, гальмування нею ряду інших прагнень і спонукань, організацію послідовності різних зовнішніх і внутрішніх дій відповідно до свідомо поставлених цілей.

Воля завжди перспективна, спрямована на майбутнє. Коли людина здійснює вольовий акт, вона думає не про своє положення в даний момент, а про те, якою вона повинна стати в результаті її дій (або утримання від дій). Вольовий акт – це зовсім особливий стан свідомості, стан об'єктивації (Д.М. Узнадзе). Зіштовхуючись із труднощами або перешкодою, суб'єкт ніби «випадає» зі звичного потоку буття (імпульсивної активності). Плавний потік діяльності переривається й людина оцінює ситуацію, саму себе, мотиви своєї діяльності. Вона протиставляє себе й свою діяльність. Відбувається поділ

суб'єкта й ситуації. Людина в цей момент переживає активність свого «Я». Вольовий акт ніколи не буває реалізацією актуального імпульсу. Енергія вольового акту запозичиться з особистості. За В.А. Іванніковим, психологічним механізмом вольового зусилля є підключення збудника важкої, неприємної або незначущої дії до смислової сфери особистості.

Філогенетичною передумовою волі (її «першопраобразом» у тваринному світі) є «рефлекс свободи», описаний І.П. Павловим. Це особлива самостійна форма поведінки у тварин. Стимул, що викликає цю поведінку – перешкода. Перешкода суб'єктивно відбивається у формі негативних емоцій. Вона актуалізує рефлекс свободи так само, як харчі – поведінку, спрямовану на добування їжі, новий подразник – дослідницьку поведінку, біль – оборонні акти тварини і т. ін. Без рефлексу свободи будь-яка перешкода перервала б потік життя. Рефлекс свободи реалізується в доцільній реакції подолання. Таким чином, при наявності у тварини актуальної потреби, перешкода до її задоволення викликає роботу двох механізмів: негативних емоцій і реакції подолання. У людини вони поєднуються в механізм волі.

Вольова дія людини сформувалася в процесі праці. Саме в праці часто виникає необхідність робити дії, що не відповідають безпосереднім спонуканням і потребам. Воля піднімає людину над рівнем природних органічних потягів; вона припускає існування громадського життя, що регламентується моральністю й правом.

Воля виконує загальну (глобальну) і парціальні (конкретні) функції. **Глобальна** функція волі – регуляція поведінки людини. Вольова регуляція поведінки – це особливий (і в той же час вищий) різновид психічної регуляції поведінки, що складається із засвоєння сигналів із середовища (зовнішнього й внутрішнього) і спрямування на цій основі поведінки індивіда в найбільш сприятливе для нього русло. Життя людини не тільки в природному, але й у соціальному середовищі вимагає урахування дуже складних сигналів і, відповідно, складних механізмів регуляції поведінки й діяльності.

Вольовий рівень регуляції поведінки характеризується:

- свідомістю процесів регуляції;
- їхньою довільністю;
- їхньою спрямованістю на самого суб'єкта.

Вольова регуляція – це фактично саморегуляція, тобто регуляція, що визначається не безпосередньо ситуацією, а самим суб'єктом. Людина враховує й наявні обставини, і свої можливості, і наслідки різних варіантів дії, і багато інших факторів, найчастіше не дані в безпосереднім сприйнятті поточних подій. У саморегуляції (самоврядуванні) повною мірою відбиті суб'єкт-суб'єктні відносини, коли людина одночасно грає ролі суб'єкта й об'єкта взаємодії.

Саморегуляція здійснюється через реалізацію **конкретних** функцій волі. Вони такі:

- 1) «спонукальна» (ініціація й здійснення вольової дії);
- 2) «гальмівна» (стримування одних спонукань і відкриття доступу до виконавчих систем іншим спонуканням через супідрядність, ієрархізацію мотивів);
- 3) «тактична» (визначення параметрів дії через постановку й вибір конкретних цілей, оцінку й вибір засобів їхнього досягнення);
- 4) «стабілізаційна» (перерозподіл енергії дії; воля компенсує недостачу спонукання до дії при недостатній мотивації і стримує спонукання від надлишкової мотивації);
- 5) «системна» (організація психічних процесів у систему, адекватну діяльності, що виконується);
- 6) «мобілізаційна» (концентрація фізичних і психічних можливостей при подоланні перешкод на шляху до мети);
- 7) «психорегулятивна» (воля регулює стани людини, їх виникнення, пролонгування, модальність, заміну одних станів іншими, припинення).

У вольовому процесі виділяються фази: 1) спонукання до дії; 2) постановки попередньої мети; 3) боротьба мотивів; 4) ухвалення рішення; 5) виконання рішення в дії.

Вольова дія спонукається й спрямовується мотивом. Він же надає зміст вольовому акту. Однак появі самого мотиву передують деякий процес у психіці, що має переважно неусвідомлювану природу. Мотиви впливають із потреб і неусвідомлюваних потреб, які спочатку відбиваються в психіці на емоційному рівні. Таким чином, на початкових стадіях психічної регуляції вольовий рівень ще не відділений від афективного. Побудник вольового акту проходить дві фази розвитку: первинну (до властиво вольового регулювання, тобто стадію неусвідомлюваного нестатку) і вторинну (фазу опредмечува-

ної потреби, тобто мотиву).

Прагнення зробити вольовий акт еволюціонує від фази потреби до фази мотиву. С.Л. Рубінштейн у цій еволюції намічає три важливих пункти: потяг → бажання → хотіння [203]. Потяг – це початкова форма прояву прагнення, імпульс до дії, що містить неусвідомлювану потребу. Потяг представлений у психіці винятково мовою афектів як негативний емоційний стан. Цей стан відбиває «незадовільне положення справ» і не пов'язане ще ні з яким зовнішнім об'єктом. Тому стати реальним збудником вольового акту, що задав би поведінці людини певний напрямок, потяг не може. Проте, потяг спонукає людину до активних пошуків засобів рятування від неприємного емоційного стану, стимулює пошук, «когнітивну розробку потреби». Потяг трансформується в бажання. На відміну від потягу, структура якого вичерпується інтероцептивними відчуттями й емоціями, бажання в себе включає продукти й сліди когнітивної активності, спрямованої на зовнішні об'єкти. Бажання – це потяг, що «впізнав» свій предмет. Людина, що має бажання, знає про той предмет, за допомогою якого вона може задовольнити свою потребу. Однак і бажання поки ще не може забезпечити реальний початок вольового акту. Воно містить у собі інформацію тільки про кінцеву мету – бажаний предмет, але не про засоби та способи його досягнення. Тому бажання звичайно стає стимулом не стільки для дій, скільки для уяви й фантазій. Когнітивний компонент бажання містить не практичну, а «споглядально-афективну» інформацію про об'єкт. Тільки третя форма прагнення – бажання – може виступити в якості енергетизуючої, стимулюючої, спрямовуючої й смислоутворюючої сили, здатної реально ініціювати вольовий акт. Бажання – це спрямованість людини не тільки на бажаний предмет, але й на дії, які ведуть до досягнення мети, оволодіння цим предметом. Результатом динаміки «потяг → бажання → хотіння» формується усвідомлений мотив. Мотив не тільки акумулює в собі внутрішню психічну енергію людини. Одночасно він визначає й напрямок прикладання цієї енергії. Він же є підставою для постановки й вибору мети, засобів і способів дії як умов найбільш ефективного використання енергії при задоволенні потреб.

Далі відбувається конкретизація мотивів у вигляді бажаних предметів, що задовольняють вихідні потреби, форму-

ються цілі – образи майбутніх результатів дій.

Коли представлені цілі й сформувалися бажання, настає один із самих болісних для людини моментів: треба віддати перевагу якимось із цих бажань. Виникають конкуруючі цілі (несумісні бажання), думки про можливі небажані наслідки тих дій, які можуть наступити при спробі досягти мети. Можуть з'явитися сумніви в обраних цілях, засобах їхнього досягнення. У ці хвилини людина переживає внутрішній конфлікт, боротьбу із самим собою. Ця фаза вольового акту одержала назву боротьби мотивів. У вольовому акті втримується протиріччя, роздвоєння. Людина переживає внутрішній розлад, конфлікт. За К. Левіним, все різноманіття таких конфліктів можна звести до трьох типів:

1) конфлікт «прагнення–прагнення» – тяга до двох однаково привабливих цілей;

2) «запобігання–запобігання» – вибір за необхідності, коли доводиться, «котре лихо менше, те й вибирати»;

3) «прагнення–запобігання» – людина проявляє двоїсте (одночасно позитивне й негативне, тобто амбівалентне) ставлення до того ж самого об'єкта й треба ухвалити рішення щодо наближення до цього об'єкта або віддалення від нього.

У 1938 році американські психологи Ховланд і Сирс до цієї класифікації типів конфліктних ситуацій додали ще один – «подвійне прагнення–запобігання» (конфлікт подвійній амбівалентності).

Почуття роздвоєння переживається навіть тоді, коли є в наявності тільки одне бажання. Одне єдине бажання реалізується, як правило, через здійснення декількох цілей, які також конкурують між собою. Розвертання внутрішньої боротьби супроводжується крайнім ступенем психічної напруги. Суб'єкт співвідносить свої бажання між собою, піддає попередньому аналізу, ураховує наслідки їхньої реалізації. У ході аналізу з'ясовується, що для здійснення одного бажання треба поступитися іншими. Суб'єкт виявляє, що бажана дія може привести до небажаних наслідків. Розумова активність тут сполучається з самообмеженням, що виражається в супідрядності бажань.

Зваживши всі «за» і «проти», людина, нарешті, приймає рішення. Ухвалення рішення супроводжується появою почуття відповідальності (суб'єкт усвідомлює, що подальший хід

подій уже залежить від нього) і почуття внутрішнього полегшення. У момент ухвалення рішення, якщо конфлікт розв'язаний, напруга знімається.

Залежно від індивідуальних особливостей можуть проявлятися різні тактики прийняття рішень. Одні звикли покладатися на минулий досвід. Такі люди підводять конкретну ситуацію під більш загальну категорію й підходять так, як вони звичайно поведуться в подібних ситуаціях. Інші (упевнені в собі люди) покладаються на обставини. Вони вважають, що правильне рішення в потрібний момент прийде саме собою. Треті ухиляються від рішення, сподіваючись, що ситуація зміниться й необхідність зробити вибір зникне. Четверті приймають рішення умовно, перекладаючи відповідальність на зовнішні обставини (наприклад, кидають жереб).

С.Л. Рубінштейн виділяв три варіанти ухвалення рішення, що розрізняються за ступенем напруженості, драматизму й усвідомленості. У найбільш простому випадку ухвалення рішення навіть не виділяється як окрема фаза вольового акту. Якщо спонукання не зустрічає внутрішнього опору в психіці людини, а здійснення мети протікає безперешкодно, то скільки-небудь розгорнутої боротьби мотивів не відбувається. Тут досить уявити мету як бажану, щоб автоматично почалася дія. Рішення укладене вже у визнанні мети. Фази вольового процесу згорнуті й суб'єктом навіть не відображаються.

У більш складному випадку боротьба мотивів є, але конфлікт, що лежить у її основі, вдається розв'язати повністю й остаточно. Зважуючи альтернативи й обговорюючи із самою собою обставини дії й його наслідки, людина починає дивитися на проблему по-новому. У неї виникають нові думки, почуття, оцінки. Усе, що тільки-но здавалося важливим, уявляється вже незначним, усе, що було бажаним, втратило свою привабливість. Усе саме собою розв'язалося. Рішення прийняте не в підсумку внутрішньої боротьби, а тому, що інше рішення вже неможливо або не потрібно.

Третій варіант є найбільш складним і драматичним. Рішення тут приймається не тому, що альтернативи вичерпали себе й втратили привабливість, а тільки тому, що треба було прийняти яке-небудь рішення. Внутрішній конфлікт не розв'язаний, а відкинуті мотиви зберігають свою діючу силу. Вони поповнили резерви так званої потенційної мотивації й

легко стають актуальними мотивами, якщо тому сприяють життєві обставини. Людина так і залишається «на розпутьті», подумки повертаючись до відкинутих дій. Саме при такому, найбільш складному варіанті ухвалення рішення найбільш яскраво переживається почуття зусилля. Зусилля свідчить не стільки про сильну волю, скільки про величину протидії, з якою зштовхнулася людина під час обговорення й боротьби мотивів.

Виконання рішення – необхідний компонент вольового акту, що об'єктивно свідчить про те, що вольовий процес взагалі відбувся. Без виконання вольовий акт не завершений. На фазі виконання відбувається реальне перетворення дійсності, здійснюється бажання, виробляється дія. Вольові зусилля, які людина додає на цій заключній фазі вольового акту, унікальні. Це зусилля, за допомогою яких заперечується щось існуюче й відбувається його перетворення в щось нове. Через дію людина домагається бажаної мети, одержує те, що відповідає спонукальному мотиву, і в підсумку задовольняє вихідну потребу.

Фази вольового акту, що передують заключній фазі виконання, створюють стан внутрішньої змобілізованості, готовності до дії. Перехід від рішення до дії може здійснюватися легко й природно, у силу внутрішньої готовності до неї, психологічної й фізіологічної змобілізованості на попередніх етапах вольового процесу. Однак, якщо завдання складне, цей перехід може бути й утрудненим. Часто буває, що перейти до негайного виконання відразу після ухвалення рішення не вдається. Причинами, що затримують виконання, є: 1) віддаленість мети в часі; 2) незвичайність, новизна дії для людини (відсутність досвіду здійснення таких дій у минулому); 3) необхідність попереднього досягнення проміжних цілей на шляху до основної мети; 4) складність і множинність засобів і способів дії; 5) несподівана зміна ситуації, поява неврахованих факторів; 6) переосмислення ситуації, новий погляд на неї (людина з якої-небудь причини міняє суб'єктивне ставлення до ухваленого рішення, до способів і засобів досягнення мети). Тому суб'єктові треба додатково зібратися, змусити себе перейти до виконання рішення. У такому випадку безпосереднє виконання рішення випереджається формуванням наміру.

Намір – це спрямованість на досягнення мети, що закріплюється ухваленим рішенням і дає можливість затримати, відстрочити дію для того, щоб внутрішньо підготуватися до неї. Під час такої затримки створюється план виконання, тобто намічається шлях, що веде до мети, й засоби її досягнення. Цей шлях розчленовується на ряд послідовних етапів, виділяються проміжні цілі. Існують більші індивідуальні розходження в плануванні виконання: одні люди створюють детальні плани, а іншим буває цілком достатньо загальної схеми дій. Є непорушні плани, такі, що не коректуються, позбавляють волю гнучкості, роблять людину нечутливою до зміни обставин. Людина із сильною, але гнучкою волею, ураховує інформацію, що надходить по каналах зворотного зв'язку, і вчасно вносить корективи у свій план.

Виконання рішення може реалізовуватися як у формі здійснення дії (при подоланні переважно зовнішніх перешкод), так і у формі відмови від дії, утримання від неї (при подоланні внутрішніх перешкод). В активній вольовій бездіяльності проявляється придушення мимовільного імпульсу, ослаблення впливу конкуруючого мотиву, протистояння негативним емоціям, що захопили людину (гнів, тривога, страх і т. ін.). Активна дія об'єктивується в рухах і доступна спостереженню з боку. Відмова від дії зовні проявляється не настільки яскраво (застигла поза й вираження обличчя, мовчання, стислі губи, кулаки, вегетативні реакції – частішання пульсу, збліднення або почервоніння обличчя, виділення поту і т. ін.).

Фази вольового процесу, залежно від характеру життєвої задачі, можуть мати різну «питому вагу» у загальній функціональній структурі вольового акту. Вони переплітаються одна з одною і за певних умов можуть протікати не в суворій послідовності. При цьому вони можуть бути в різному ступені поповнені інтелектуальними й емоційними процесами. Буває й так, що вольовий процес скорочений, тобто в ньому відсутні які-небудь фази (незавершений і простий вольові акти). Приклад незавершеного вольового акту – невиконане бажання, невітлена мрія, хронічне відкладання справи «на завтра». У простій вольовій дії згорнутий підготовчий етап. Спонування безпосередньо переходить у дію, а ціль не виходить за рамки звичайної ситуації й досягається звичними діями, автоматично.

Таблиця 1

Взаємозв'язок фаз вольового акту та вольових якостей особистості (за С. А. Рубінштейном)

Фази вольового акту за С.А. Рубінштейном	Вольові якості особистості
1 фаза: виникнення спонукання і попередня постановка мети	ініціативність/інертність
2 фаза: обговорення й боротьба мотивів	самостійність, незалежність / сугестивність; свідомо вмотивованість волі; обґрунтованість волі
3 фаза: ухвалення рішення	рішучість; розважливість / імпульсивність
4 фаза: виконання	енергійність; наполегливість

Воля – це сформована в процесі життя певна сукупність її властивостей. У ній виражається досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки. Вольові властивості відбивають найбільш соціалізовану сферу людської психіки. Мету виховання ми найчастіше виражаємо сукупністю вольових якостей, які хочемо бачити в кожній людині. Віковий розвиток волі звичайно простежується у тому, як розвиваються окремі вольові якості дитини. Здебільшого вони входять у структуру характеру. Вольові властивості (якості) особистості – це стійкі, відносно постійні психічні утворення особистості, що не залежать від даної ситуації.

У психології було декілька спроб обґрунтувати класифікацію вольових якостей. Автор однієї з них – С.А. Рубінштейн. Він пов'язав ті або інші вольові властивості з фазами вольового акту (см. табл. 1) [203].

Ініціативна людина не має потреби в стимуляції ззовні. На відміну від *інертної*, вона легко береться за справу й починає роботу із власного почину. *Самостійна* і *незалежна* людина не піддається чужим впливам під час боротьби мотивів, як людина *сугестивна*, тому що в обґрунтуванні своїх рішень використовує свідомість. *Рішуча* людина приймає рішення швидко й упевнено, із твердістю його зберігає. *Розважлива* людина, на відміну від *імпульсивної* має добре розвинений інтелектуальний контроль над ситуативними скороми-

нущими спонуканнями і спокусами. *Енергійна* особа вкладає багато сил у виконання, а *наполеглива* – рухається до мети, незважаючи на перешкоди. Однак більшість вольових якостей проявляється не на якомусь одному етапі вольового процесу, а одночасно на декількох, а іноді й на всіх. До таких «системних» вольових якостей С.А. Рубінштейн відніс самоконтроль, витримку, самовладання, силу волі.

Таблиця 2

Взаємозв'язок ланок психічного керування та вольових якостей особистості (за М. Бріхциним)

Ланки психічного керування за М. Бріхциним	Вольові якості особистості
Ініціація діяльності (вибір мети, одержання завдання q її з'ясування)	ініціативність; ретельність
Планування ходу діяльності	незалежність; передбачливість; моторність (спритність); обачність
Підготовка зовнішніх умов і внутрішніх передумов	самостійність; докладність
Організація керуючих і виконавчих ланок (самоорганізація)	самовладання; діловитість
Взаємодія із зовнішнім і внутрішнім середовищем	витривалість; помірність
Комплексна обробка інформації й процес прийняття рішень	розважливість; сміливість; рішучість
Комунікація між керуючими ланками	свідомість; принциповість
Координація взаємодії керуючих ланок	цілеспрямованість; старанність
Регулювання виконавчих ланок діяльності	енергійність; старанність
Контроль над процесом виконання завдання (наближення до мети) і уточнення плану	наполегливість; гнучкість
Заклучна оцінка ходу і результатів діяльності	відповідальність

Чеський психолог М. Бріхцин у якості підстави для класифікації вольових властивостей використовував характер їхньої участі у функціональному об'єднанні складових частин психіки в «функціональні системи» [29]. Як показали дослідження П.К. Анохіна, психофізіологічною основою будь-якого психічного явища (здібності, уміння, образу, думки, навички, стану, відносини і т. ін.) є функціональна система [9; 10]. Вольові процеси виконують системоутворюючу функцію, тобто беруть участь у створенні «функціональних систем», спрямованих на актуалізацію й «націлювання» у потрібному напрямку необхідної активності. Зовні ця функція волі проявляється в тому, що діяльність людини зберігає доцільність, плавність і ефективність незважаючи на постійний вплив безлічі зовнішніх і внутрішніх перешкод, що збивають.

Вольові якості визначають способи:

- 1) розв'язання сформульованих завдань і постановки власних цілей;
- 2) планування діяльності, застосування ресурсів і резервів, створення програм;
- 3) організації зовнішніх умов і внутрішніх передумов діяльності;
- 4) обробки й переробки інформації й прийняття (вибору) рішень при взаємодії із середовищем;
- 5) повідомлення, застосування правил, принципів і критеріїв дії;
- 6) координації різних психічних факторів у процесі планування й реалізації планів;
- 7) регулювання функцій рецепторів і ефекторів;
- 8) контролю за активністю й оцінки її результатів;
- 9) підготовки до подальшої активізації, спрямованої на задоволення нових вимог середовища, у якому людина живе й працює.

Вольові якості мають значення головним чином для того, ЯК люди будуть діяти, але не ЩО саме вони будуть робити. Вони характеризують спосіб свідомої саморегуляції особистості, керування нею своєю активністю, діями й спілкуванням. Вольові якості відносно стабільні й індивідуальні і проявляються при цілеспрямованому впливі суб'єкта на зовнішнє середовище, на внутрішні процеси й стани, на саму себе. У

таблиці 2 наводиться перелік вольових якостей на класифікаційній підставі, запропонованій М. Бріхциним.

В.В. Нікандров виводить перелік вольових якостей з базису загальнонаукових категорій для опису будь-якого реального об'єкта (простір–час–енергія–інформація–єдність) [177].

Просторовий аспект волі виражається в спрямованості вольових дій. На рівні особистісних властивостей це проявляється в здатності суб'єкта впливати на хід і результати своїх дій і не піддаватися впливу ззовні. Вольові якості, що відповідають даному аспекту такі:

- *самостійність* (здатність за власною ініціативою ставити мету, приймати й виконувати рішення, самокритично оцінювати свої дії, не піддаючись чужому впливу);
- *незалежність* (уміння бути вільним від стороннього впливу);
- *ініціативність* (уміння легко спонукати себе до цілеспрямованих дій);
- *новаторство* (особливий синтез вольових, інтелектуальних і творчих якостей особистості);
- *цілеспрямованість* (уміння не упускати з поля уваги поставлену мету й неослабно підтримувати зусилля для її досягнення);
- *почуття впевненості* (переконаність у своїх можливостях з подолання перешкод на шляху до мети);
- *негативізм* (гіпертрофоване вираження самостійності й незалежності, коли зникає елемент самокритичності).

Часовий аспект волі відбиває її тривалість і послідовність. Вольовими рисами особистості в цьому аспекті є:

- *наполегливість* (здатність тривалий час активно прагнути до мети, незважаючи на труднощі, перешкоди, невдачі);
- *завзятість* (якість, що дозволяє довго пручатися зовнішнім впливам, що перешкоджають досягненню мети, протистояти їм, чекаючи сприятливих змін);
- *стійкість* (непіддатливість, твердість);
- *терплячість* (здатність витримувати тривалу фізичну й психічну напругу, зберігати високу мотивацію в умовах тривалого очікування й фрустрації);
- *упертість* (неадекватний прояв завзятості й напо-

легливості в умовах, коли виконання ухваленого рішення стає недоцільним через недосяжність мети, занадто більших витрат або негативних наслідків дії);

- *послідовність* (здатність при невдачах і перешкодах діяльності дотримуватися доцільного порядку дій, з яких вона складається, уміння об'єднати всі етапи діяльності єдиною стратегічною лінією).

Енергетичний бік волі відбивається у властивостях, що забезпечують мобілізацію енергетичного потенціалу людини. З їхньою допомогою суб'єкт концентрує зусилля й раціонально їх спрямовує.

До таких властивостей відносяться:

- *рішучість* (здатність без коливань і сумнівів вчасно й енергійно робити вибір);

- *розважливість* (здатність підкорити процес ухвалення рішення свідомому контролю);

- *нерішучість* (коливання перед ухваленням рішення, нестійкість уже ухваленого рішення);

- *квалливість* (схильність якомога швидше вийти з напруженого стану боротьби мотивів, нехай навіть шляхом прийняття необачного, необдуманого рішення);

- *втримка* (здатність затримати початок дії, загальмувати вплив несвоєчасних спонукань в умовах, коли негайна реалізація плану недоцільна);

- *самовладання* (здатність замаскувати зовнішні прояви внутрішнього напруження, підсилити провідний мотив, змусити себе все ж таки виконати ухвалене рішення всупереч відволікаючим спонуканням – ліні, страху, відразу тощо);

- *сміливість* (відсутність страху й боязні ризикувати);

- *боягузтво* (протилежна сміливості якість, що проявляється або у відхиленні від прийняття рішень, або в прийнятті тільки безпечних рішень, навіть якщо вони і не ведуть до мети);

- *хорообрість* (здатність переборювати страх заради вищих цілей);

- *відвага* (варіант прояву хорообрості, у якому є присутнім елемент презирства до небезпеки);

- *мужність* (широка, узагальнена й соціалізована властивість особистості, що сприяє подоланню небезпеки).

Інформаційний бік волі складається з якісних елементів вольового акту – мотивів, цілей, способів дій. Вольові властивості особистості підсилюють одні спонування, придушують інші, сприяють вибору цілей і засобів їхнього досягнення. Така активність істотно залежить від світогляду людини, наявності в її житті загальної стратегічної лінії, базових принципів.

Особистісними властивостями, що регулюють інформаційну сторону вольового процесу є:

- *принциповість* (здатність керуватися в діях і вчинках єдиними основними принципами й високими, суспільно значимими цілями),
- *дисциплінованість і організованість* (здатність підкоряти свої дії та вчинки виконанню боргу). У них, мабуть, проявляється вищий ступінь саморегуляції людини.

Усяка вольова властивість характеризується загальними особливостями – широтою, силою й стійкістю. Широта вольової властивості визначається кількістю видів діяльності, у яких вона виразно проявляється. Так, наприклад, людина може бути цілеспрямованою тільки відносно своїх захоплень (хобі), але не такою у своїй професійній діяльності. Саме цим вона демонструє вузькість даної вольової якості. Широта рішучості виражається в здатності швидко приймати рішення в усіх (або майже усіх) видах діяльності, що виконуються людиною (у навчанні, у праці, у спілкуванні, у спорті та ін.).

Сила вольової властивості характеризується тим ступенем збудження вольового зусилля, що людина розвиває при подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод.

Стійкість вольових якостей особистості – це сталість прояву вольового зусилля в однотипних ситуаціях.

Центральний феномен волі та завзятості – здатність відкладати винагороду, відсувати задоволення «на потім» заради майбутніх результатів. Таке відкладання є навиком, що виробляється. Він когнітивний за своєю природою і йому можна навчитися. Формування такого навичу має благотворні і довгострокові наслідки для фізичного і психічного здоров'я, для особистості у цілому.

За допомогою так званого маршмелоу-тесту здатність відкладати задоволення можна виявити у дітей 4-5 років. Дитина зусиллям волі може змусити себе відмовитися від пої-

дання солодошів заради відкладеної на певний час подвійної винагороди (отримання двох ласощів замість однієї через 15-20 хвилин). При цьому весь час очікування спокуса знаходиться у дитини перед очима [168].

У Стенфордських лонгитюдних дослідженнях виявлені позитивні зв'язки між здатністю дітей відмовитися від негайного задоволення в маршмелу-тесті і:

- оцінками в тесті на академічну успішність;
- успішністю соціального і академічної поведінки в юності (краще самоконтроль у важких ситуаціях; менше відволікання в ситуаціях, коли треба зосереджуватися; більш розвинений інтелект, більша довіра до своїх суджень; більша схильність покладатися на свої сили; велика цілеспрямованість; більш часті думки про своє майбутнє; краще, у порівнянні з однолітками, планування власної поведінки тощо);
- оптимальністю індексу маси тіла в молодості (27-32 роки);
- самоповагою;
- рівнем освіти;
- здатністю будувати відносини і підтримувати їх;
- ефективністю в досягненні цілей;
- успішністю подолання розчарувань і стресів в зрілому віці;
- меншою схильністю до згубних звичок (наркотики та ін.), ожиріння, хвороб, депресії.

Здатність відстрочити винагороду є основою самоконтролю, самовладання, успішного досягнення довгострокових цілей. Вона також важлива для співпереживання іншим, протидії неприємностям і спокусам. Це – основа для реальних життєвих звершень, тому що завдяки їй людина здатна до важкого вибору і додаванню зусиль. У структурі цієї здатності присутня і некогнітивна складова – мотивація, засвоєні людиною цінності і ції.

Сканограми мозку дорослих, які в дитинстві продемонстрували більш розвинену здатність до відстрочення винагороди і кращий самоконтроль в підлітковому і ранньому юнацькому віці, показали особливу активність в фронто-стріарних контурах головного мозку (тобто в зонах, що забезпечують процеси мотивування і контролю). Активність префронталь-

ної кори у таких дорослих була вище. У нетерплячих активнішим був вентральний стріатум – область, локалізована в глибоких частинах мозку, пов'язаних із задоволенням і шкідливими залежностями.

Ті діти, хто вміє відкласти задоволення і терпіти під час маршмелоу-тесту, використовували певні стратегії. Вони відводили погляд від печива, намагалися себе відвернути (складали пісеньки, дивилися в сторону, щось говорили собі, корчили гримаси, бавилися всім, що було під рукою і навіть засипали). Прояв витримки посилювалося, якщо дітям пропонували дивитися не на саме ласощі, а на їх зображення.

Прояв витримки залежить від того, на яких аспектах подразника зосереджується людина, яка бореться зі спокусою. У будь-якої спокуси є «гарячі» і «холодні» якості. Саме вони відображаються в уявленнях людини. Відтворення конкретних сенсорних якостей спокуси активує її «гарячі» якості (наприклад, смак, запах, пружність ласощі). Порушується підсвідомо лімбічна система мозку. Через неї людина зосереджується на запасі, смаки, тактильних характеристиках об'єкта бажання. Віддалені наслідки спокуси не беруться до уваги. У «холодному» представленні про об'єкт виділяються його абстрактні, формальні, інформативні якості. Активується префронтальна кора головного мозку. У цьому випадку суб'єкт може думати про об'єкт бажання відсторонено. Він може проаналізувати віддалені наслідки свого вчинку. Експерименти продемонстрували, що витримка дітей значно знижувалася, якщо в маршмелоу-тесті їх просили зосередитися на «гарячих» якостях об'єкта спокуси. Здатність чинити опір спокусі підвищувалася, якщо дітей просили думати про печиво відсторонено. Отже, ці спокусливі уявлення можна трансформувати і послабити за допомогою їх переоцінки.

Важливий чинник здатності протистояти спокусі, або навпаки, проявляти завзятість при досягненні мети – психологічна відстань. Психологічна відстань – це вимір, в якому людина подумки переміщується, коли згадує минуле, або фантазує про майбутнє. Психологічна відстань може здаватися: 1) одиницями часу (відстані між «зараз» і «потім», «зараз» і «тоді»), 2) метрикою простору («тут» і «там»), 3) соціальним виміром («я» і «мої рідні, близькі», «я» і «незнайомі люди») і 4) імовірнісним чинником («те, що станеться неминуче» і «те,

що станеться гіпотетично»). Чим більше психологічна відстань від об'єкта спокуси, тим більш абстрактним стає його образ в свідомості людини. Інформація про такий об'єкт обробляється «холодною» системою когніцій. Відповідно вольовий контроль сильних бажань (куріння, алкоголь, наркотики, надмірне вживання трансжирів і вуглеводів, які швидко засвоюються і т.п.) може бути ефективно здійснений когнітивними стратегіями збільшення, або зменшення психологічної відстані. Так, залежність від куріння ефективно долається навмисної активацією «гарячої» системи: суб'єкт детально в емоційному контексті і у всіх подробицях уявляє собі страждання людей, хвороби яких обумовлені тривалим курінням.

Діти і дорослі, які вміють відкладати винагороду, застосовують стратегії відстрочки. Безліч когнітивних прийомів, які використовуються людьми для самоконтролю, зводяться до трьох основних форм ментальної активності. Перша – пам'ять про мету своєї діяльності, про те, заради чого вона здійснюється. Друга – зосередження на процесі діяльності, відстеження свого прогресу в просуванні до мети, своєчасне коректування дій. Третя – придушення імпульсивних реакцій, які відволікають від мети. Ці три форми когнітивної активності в процесі боротьби зі спокусами одночасно є навичками володіння собою. У концепції У. Мішела вони об'єднуються поняттям «Виконавська функція» [168]. Виконавча функція:

- це основа планування і рішення проблем, протистояння імпульсам і прояву уваги у процесі руху до мети;
- дозволяє виходити за рамки «тут і зараз»;
- дає можливість усвідомлювати думки, почуття і мотиви інших людей, прогнозувати їхні вчинки (тобто розвивати «модель свідомості» іншої людини, з якою доводиться взаємодіяти);
- дає відчуття контролю і влади над собою, підкріплює оптимістичні очікування, вибудовує переконання про себе, як людину здатну розвиватися і вдосконалюватися; людина сприймає себе як причину досягнення високих результатів;
- є психологічним механізмом прояву наполегливості і зусиль [168, с. 132].

РОЗДІЛ 2. ЗАВЗЯТА ДІЯ У СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Вольовий контроль за дією у різних теоретичних підходах

Дослідженням волі та вольового контролю за дією займались впродовж тривалого часу багато філософів, психологів та навіть фізіологів. У зв'язку з цим, розуміння волі розділилось, проте до сьогодні у психологічній науці досі немає цілісного визначення поняття волі. У загальному розумінні воля – є здатністю людини до свідомої діяльності, за допомогою регуляції своїх дій та поведінки в умовах конкуруючих тенденцій.

Існує кілька визначень поняття волі у психологічній науці, розглянемо деякі з них. У психологічному словнику під ред. А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського знаходимо, що воля – це властивість особистості до саморегуляції та самодеєрмінації своїх психічних процесів [193; 194]. Дослідники описують, що з самого початку досліджень вольових процесів воля трактувалась як пояснення мотивів дій, що керуються власне людиною, та не зводяться до її бажань. Потім поняття описувалось як пояснення вільного вибору особистості під впливом конфлікту мотивів та звелось до можливості людини свідомо керувати своїми діями, регулювати власну поведінку. Схожий підхід до трактування поняття волі є у Б.Г. Міщеракова та В.П. Зінченко, які визначають її, як здатність людини долати перешкоди на шляху до досягнення свідомо осмисленої мети, відмовляючись від власних потреб та бажань [24]. В залежності від того, з якого джерела виводиться вольовий процес, існують різні теорії волі – гетерономні та автономні (волюнтаристичні) [42].

Гетерономні теорії характеризуються розумінням волі, як явища не вольового характеру, похідного від мислення чи пам'яті. Так, Г. Ебінгауз вбачав зародження волі у асоціаціях людини, де спершу формується асоціативний зв'язок між інстинктом який закріплюється у досвіді людини, а потім другий елемент асоціативного зв'язку стає метою діяльності, яка виконується індивідом. Тобто формується перешкоди та відбувається пошук можливостей їх подолання. І. Герbart ото-

тожнював волю з мисленням та розумною дією. Успішна воляова поведінка може бути під впливом інтелектуальних осмислених процесів. Дані теорії вкляючали в волю детермінізм, проте вони не пояснювали особливості вольового контролю за діями, сутності вольового акту, довільності дій, тощо.

Афективна теорія волі В. Вундта є проміжною між гетерономними та автономними підходами [39]. Автор розуміє волю, як афект, у якому завжди міститься по 2 компоненти: 1) активний – коли є непрямий вплив на дію, та 2) компонент інтенсивного суб'єктивного переживання. Усі зовнішні дії мають за мету кінцевий результат відповідної діяльності, тоді як внутрішнє переживання – впливає на психічні процеси з середини. В. Вундт зазначав, що гетерономні теорії не беруть до уваги дієвість та актуальність волевих процесів. Цей вислів, на думку А.С. Виготського наближає автора до автономних теорій волі, оскільки воля не може пояснюватись раціоналістично [42; 43]. Проте, аналізуючи підхід В. Вундта до волі, можемо побачити, що на перше місце при характеристики волі він висуває емоційний процес, що є дуже близьким до гетерономного підходу. На відміну, в автономних теоріях – воля характеризується законами, які керуються волевими діями та волевими процесами самі по собі. Прибічник автономної теорії волі В.А. Іванніков виділив 3 підходи: 1) воля – як вільний вибір; 2) воля – як мотивація; та 3) воля – як регуляція діяльності [100; 101].

Першим у філософії, хто трактував волю, як вільний вибір був голландський філософ Б. Спіноза, який розумів боротьбу мотивів як боротьбу ідей. У зв'язку з цим для нього розум і воля були тотожними поняттями. Воля у Спінози виступає як усвідомлення зовнішньої детермінації, яка суб'єктивно сприймається як власного добровільного рішення, внутрішньої свободи [158; 233; 267]. Свобода вибору в філософії традиційно розглядалася як реальна сфера прояву свободи волі, як її практичне вираження. Деякі філософи взагалі зводили проблему свободи волі до проблеми вільного вибору дії. Однак англійський мислитель Дж. Локк намагався виокремити питання про вільний вибір із загальної проблеми свободи волі. У волевих актах, за Локком, людина, як правило, не в змозі бути вільною, вона підпорядкована необхідності. Свобода це певний стан, коли ми можемо виконувати відповідно діяль-

ність керуючись лише власним вибором та бажанням, не залежно від обставин [227] і на основі повного прийняття власної долі [173].

У. Джеймс при характеристиці вольових процесів зазначав, що усвідомлення прийняття рішення про дію та діяльність, є однією з найголовніших функцій волі. Наявність конкуруючої ідеї гальмує перехід уявлення про рух в дію, тому для здійснення дії треба здійснити вибір ідеї і прийняти рішення (*«Fiat!»* (лат.) – *«Хай буде!»*). Вибір здійснюється на основі інтересу і полягає в спрямуванні уваги на обраний об'єкт, після чого починається рух, так як імпульс до руху повідомляє та ідея, яка в дану хвилину опанувала увагою людини. Тому, вольове зусилля – це усвідомлені дії людини, які направлені на предмет та контролюють усю увагу особистості на ньому, навіть, якщо даний предмет є непривабливим [81].

Волю як вибір одного з декількох спонукань або як вирішення конфлікту мотивів розглядали Г.І. Челпанов [242], Ф. Лерш [145], В.Е. Франкл [232] та ін. Н.Н. Ланге підкреслював важливість складання «очікувань і детермінуючих тенденцій» у контексті життєвого вибору «вольової особистості», що розвивається [136].

Л.С. Виготський при обговоренні проблеми волі також пов'язував це поняття зі свободою вибору, та зазначав що для оволодіння власною поведінкою найхарактернішим є вибір [43].

Противники «свободи волі» заявляють, що нам тільки здається, ніби людина вільна у своєму виборі. Свобода вибору нав'язується свідомості людини суспільством і релігією [13; 47; 53; 103; 122; 134]. Насправді всім вершить необхідність. Але заперечення свободи вибору, зазначав В.М. Аллахвердов, породжує інші складності [6]. Відмова від свободи негайно перетворює людину на автомат, машину, нехай навіть саму химерну, як писав І.М. Сеченов [216].

В. Франкл, відзначав, що на людину можуть впливати певні фізичні причини, але «людяність людської поведінки» визначається не цими причинами, а суб'єктивними підставами. Саме суб'єктивні підстави обумовлюють вибір людини. Але свобода вибору – це не свавілля, це не «свобода від чогось», а «свобода для чогось». Свобода – це один аспект людсь-

кого буття, інший аспект якого – детермінізм. Тому В. Франка вивів таку формулу: «свобода, попри детермінізм» [232].

Мотиваційний підхід до розуміння поняття волі, автори описують, як теорії декількох типів: 1) воля, як нелюдська, надзвичайна чи світова сила; 2) воля, як початок мотивації дії; 3) воля, як можливість долати перешкоди [100; 101; 107; 152; 154; 257].

Перший підхід характеризується тим, що воля для окремої людини – це втілення надлюдського плану, некерованого людиною, надлюдського початку, людина діє безсвідомо, не розуміючи власні цілі. Філософи, які розвивали цей напрямок вважали, що світова воля керує кожним та є сутністю для нашого існування. Представники цього підходу Е. Гартман [54] та А. Шопенгауер [250] наголошували, що світова воля – універсальна для усього що існує на землі, ніколи не припиняє та не ослабляє свою дію, це певний несвідомий, безцільний порив. Така воля керує усіма, за допомогою процесу об'єктивації.

Теорії другого типу, де воля розуміється, як початок мотивації дії, опираються на положення, що воля викликає та підтримує виконання бажаної дії і гальмує та не дозволяє виконання небажаної дії (Т. Гоббс, Т. Рібо, К. Левін та ін.). На протязі довгого часу воля у розумінні західних психологів та філософів ототожнювалась з мотивацією [36]. К. Левін у свій час прирівняв волю з квазіпотребами, тобто механізмом, який викликає виконання дії. Дослідник указував, що набуті форми поведінки (звички, навички людини, зв'язки типу «стимул-реакція» та ін.) не можуть діяти самі по собі, та не викликають активності суб'єкта. Для цієї функції необхідна активна дія мотивації, тобто роль мотивації та волі описують узгоджувальну роль стосовно інших психічних процесів. Поведінка особистості, у свою чергу, керується безліччю «напружених систем», які є цілями, що формуються суб'єктом або задані ззовні. Цілі одночасно представляють репрезентацію когнітивного майбутнього стану та динамічно виражають квазіпотреби особистості, тобто характеризують мотиваційний аспект. Квазіпотреби активуються лише за умови сприятливих зовнішніх умов. Тому вивчення вольових процесів, як таких які мають за мету контроль реалізації наміру, на той час, було зайвим. К. Левін також описував поведінку досліджуваних у

одній і тій же експериментальній ситуації з різним ступенем залежності від квазіпотреб. Він розділив досліджуваних на 2 типи – дієвого типу та розумового типу. Аналізуючи перших, він говорив, що свідомо, намірена дія йде сама по собі, без свідомого контролю з боку досліджуваних, тобто майже мимоволі, «на автоматі», другий же тип досліджуваних описували неприємні відчуття під час експерименту, оскільки у них була присутня гальмівна дія, пов'язана з цими відчуттями. Воля ж – це і є внутрішнє напруження, яке викликається незавершеною дією. Реалізуючи власні цілі (и вольову поведінку), людина знімає цю напругу, переважно за допомогою комунікації [137].

Д. Гартлі також був представником мотиваційного підходу волі, та вважав, що воля – це бажання або відроза, яка наділена такою силою, щоб викликати дію. Знак рівності між поняттями волі та бажанням можна знайти в роботах Д. Прістлі; А. Коллінза; Г. Спенсера; В. Виндельбандта [7] та ін. Проте в цих підходах є свої особливості. Наприклад, цінність та відмінність у положеннях Д. Прістлі є те, що вольова дія не завжди виникає, коли виникає бажання, у прагненнях людини, які керуються мотивами завжди є причина [7; 202].

Мотиваційним підходом до волі керувався і Е. Мейман. Вольове прийняття рішення, яке сигналізує про виконання дії, він вважав ознакою вольових дій. Щоб дія відбулася, повинен пройти психічний акт, бути сформоване уявлення про мету, цілі дії, отримання згоди на мету діяльності. Отримання згоди на виконання дії розпочинається з розгляду цілей, їх розбивку на підцілі, аналізу їх цінності, позитивних та негативних наслідків дії. Тому, Е. Мейман вважав причинами усіх вольових актів – розмірковування, за допомогою якого відбувається розуміння цінності та значення мети діяльності [33; 164].

Воля, як регуляція власної діяльності та здатність долати перешкоди представлена у роботах Л.С. Виготського [41 – 43], Н. Аха [234], Ю. Куля [325; 326], Д.М. Узнадзе [225], Х. Хекхаузена [234] та ін. Воля проявляється не у кожній, а лише у важкій ситуації, де необхідно долати перешкоди, труднощі, не зважаючи на мотиви що конктурують.

Н. Аха не отожднював волю та мотивацію, та вважав, що мотивація є загальною детермінацією дії, коли воля є за-

собом додаткового посилення детермінації. Механізм запуску дії може містити проміжний стимул-засіб за Л.С. Виготським. У якості такого стимулу-засобу можуть бути жереб, рахунок на один, два, три та ін. Пізніше, Л.С. Виготський сформулював положення про те, що функцію стимулу-засобу можуть брати на себе смислові утворення свідомості. Д.М. Узнадзе розрізняв імпульсивну та вольову поведінку людини. Вольова поведінка повинна містити етап акту прийняття рішення. У цей період людина може відчувати безпосередні імпульси, завдяки цінностям власної особистості та повинна їх перебороти, щоб приступити до виконання дії.

В.А. Іванніков, у своїх роботах описуючи ініціацію вольових дій указує, що людина для їх виконання може використовувати різноманітні цінності, переконання, світогляд та інші особистісні утворення. Вольові дії можуть виконуватися, опираючись на зовнішні або внутрішні необхідності. Але вихідної мотивації на цьому етапі недостатньо, тому людина надає мотиву «додаткову енергію», ніби беручи в борг у інших мотивів. За допомогою цього механізму воля перетворюється у довільну форму мотивації [100; 101].

Ю. Куль один із авторів PSY-теорії розрізняє намір та бажання діяти, тобто мотиваційну складову. Регуляції діяльності розпочинається коли перед досягненням цілі з'являються перепони або конкуруючі тенденції [133; 162].

Німецький дослідник Х. Хекхаузен з колегами пропонує чотири стадії психічного контролю за діями. Перша стадія – це стадія до прийняття рішення, друга стадія – до дії, тобто на цьому етапі формуються умови та можливості для реалізації наміру, третя стадія – власне дія, та четверта стадія оцінка результатів чи наслідків виконання дій. Воля пояснює посилення та ініціацію дії, а мотивація – це механізм, який обумовлює вибір саме цієї дії [234].

М.Я. Басов, також описував волю, як свого роду регулятивний механізм дій та діяльності людини, зазначаючи, що воля – це психічний механізм, який допомагає людині перебудовувати психічну активність у залежності від поставленої задачі. Людина регулює свою діяльність та душевні стани тільки за допомогою єдиного регулятивного фактору, який на думку дослідника зводився до функцій уваги. Воля не здатна

породжувати нові дії чи думки особистості, вона здатна лише їх контролювати [15].

Довільну регуляцію психічної діяльності та поведінки особистості Л.С. Виготський розумів, як головну особливість волі та її процесів. На його думку, воля допомагає людині регулювати процес діяльності, впливає на мотивацію та поведінку в цілому. Розвиваючись довольна регуляція опосередковується штучними стимулами-засобами. Такими засобами можуть бути смислові утворення свідомості, що об'єднуються в єдину функцію – управління та регуляція процесом діяльності та дій людини. Також, дослідник пов'язував волю зі свободою вибору, який приймається та усвідомлюється самою людиною. У структурі вольового акту він виділяв два процеси – прийняття рішення та дія, по виконанню цього рішення [40 – 43].

В.К. Калін вбачав волю, як регуляцію особистості своєї діяльності, внутрішніх психічних процесів та емоційної сфери. Воля допомагає людині перебудовувати психічні процеси, направляє їх та активізує задля досягнення оптимального позитивного результату. Психолог також вважав що основною задачею волі є оволодіння людиною своїми психічними процесами та перенесенні мети діяльності с об'єкту на стан самого суб'єкту. Він підкреслював що у волі відбиваються самосуб'єктивні відношення, тобто діяльність людини направлена не на оточення чи на справу, а на самого себе [109; 110]. Дослідник дав визначення волі – це вольова регуляція, яка є усвідомленою та опосередкованою цілями та мотивацією діяльності, створює оптимальний рівень активності, який направляється у правильному напрямку, тобто вибір та реалізації мети, суб'єкта діяльності, адекватну цілям та умовам діяльності задля досягнення найкращого ефекту вольових дій. Відповідно до цього визначення В.К. Калін висуває можливість індивідуальних стилях регуляції діяльності, тобто наявність у свідомості певних сценарії регуляції поведінки, які можуть змінюватись відповідно до функціонування психіки, потреб особисті та вимог предметної діяльності.

Регулюючу роль волі відзначали також А.Ц. Пуні [196], Б.Н. Смірнов [220], П.А. Рудик [206], Н.П. Рапохін [199], М. Бріхцін [29] та ін. Р. Мей характеризував волю як категорію, що визначає здатність особистості організовувати свою

поведінку таким чином, рухатися до заданої мети, в заданому напрямку. На відміну від бажання, воля представляє можливість вибору, несе в собі риси особистісної зрілості і вимагає розвиненої самосвідомості [171; 172]. Для розуміння сучасних теорій вольових процесів нам необхідно розуміти найнеобхідніші критерії для вольової регуляції поведінки. Вольова дія відбувається лише у випадку свідомого подолання та переборення перешкод на шляху до мети. Перешкоди які виникають, ми можемо умовно розділити на зовнішні та внутрішні [127; 128]. До зовнішніх перешкод входять 1) соціально задані, які часто обумовлені іншими зовнішніми перешкодами, наприклад студент чи школяр робить домашнє завдання, не з метою отримання гарної оцінки на занятті, а з метою прогулянки з друзями чи аспірант, який виходить на захист дисертації, повинен зібрати велику кількість підписів у різних відомствах, тощо та 2) фізичні перешкоди, які порушують хід та процес вольової дії [146; 187]. До внутрішніх перешкод зазвичай відноситься: 1) психічні стани людини (надмірна тривожність, емоційність, хронічний стрес на напруження); 2) альтернативні мотиви та спонукання до діяльності (коли наприклад школяр виконуючи домашнє завдання керується матеріальним мотивом чи мотивом уникнення покарання замість навчально-пізнавальним мотивом) [37; 125].

Коли людина бачить перешкоду на шляху, вона інтуїтивно розвиває вольове зусилля, що характеризується як феноменологічно найбільш виражений та незаперечний прояв вольового процесу. Проте багато дослідників вважають, що цей критерій не є досить надійним, оскільки людина може використовувати інші засоби досягнення мети та цілеспрямованої поведінки. Такими засобами можуть бути – НЛП-маніпуляції, вербальна та невербальна комунікація, дія в обхід фізичних перешкод, напрацювання майстерності у відповідній справі, відпочинок тощо. Тому, інколи, вольові зусилля не грають важливої ролі для подолання перешкод, та сили мотивів достатньо [82].

Воля, крім діяльності людини, має визначальний вплив на внутрішні стани, дії і психічні процеси, та виступає механізмом регуляції внутрішніх психічних функцій людини. Людина, за допомогою волі може довільно регулювати власні дії (за параметрами швидкості, сили, тривалості, темпу), фізіоло-

гічні та психічні стани (підтримувати актуальні та бажані та гальмувати неактуальні та небажані), психічні процеси (системно організовувати щодо ходу та завдань діяльності) [127]. За допомоги емоційної регуляції воля впливає на усі психічні стани особистості. Проте часто емоції та воля можуть виконувати роль антагоністів, тобто впливати на діяльність особистості з зовсім різних ракурсів. Наприклад, емоції можуть дезорганізувати діяльність за допомогою емоції страху чи стану тривоги, втоми, воля у цьому випадку може компенсувати негативні наслідки станом терплячості, фрустрація компенсується завзятістю, дуже сильні емоції – витримкою, тощо.

Р. Баумайстер зазначав, що воля може бути ослаблена надмірною кількістю прийнятих рішень, тобто коли робота людини, чи студента вимагає постійного прийняття непростих рішень, в якийсь момент людина буде відчувати тільки стан виснаження, і розпочне пошук способів задля збереження енергії. Тому вольова регуляція поведінки у цьому випадку буде здійснюватись на найнижчому рівні [16; 266; 267].

Тому, підсумовуючи все вищезгадане щодо теорій третього підходу, де волю розглядають, як властивість до регуляції власної діяльності та можливості долати перешкоди, можемо сказати, що сила вольової дії характеризується, переважно, ступенем збудження вольового зусилля, що людина розвиває на шляху подолання перепон та перешкод. У цьому контексті доцільно розглядати і вольові якості людини. Однією з регулюючих вольових якостей особистості є завзятість.

2.2. Поняття завзятої дії й особливості її психічної регуляції

У сучасній психологічній науці, існує багато підходів до розуміння вольових якостей особистості та їх ролі у психічній регуляції діяльності. Розглянемо підходи до розуміння завзятості, як ключової вольової характеристики у контексті нашого дослідження. Починаючи з робіт, що ведуться вже понад півстоліття в рамках проблематики мотивації досягнення, завзятість розглядалася як її важлива складова, результат прикладання зусиль, спрямованих на досягнення мети. Завзятість найчастіше впливає на діяльність суб'єкта, та може оцінюватись за наступними параметрами: тривалість роботи

над завданням, як інтенсивність витрачених зусиль, продовження діяльності всупереч невдачам та перепонам, постійне повернення до виконання завдання задля досягнення цілі. Ряд дослідників характеризує завзятість, як особистісну рису, що виявляється у наполегливому досягненні цілей, сталості інтересів, тривалому виконанні діяльності. Завзятість входить до складу характеристик методики «Велика п'ятірка», а саме є частиною 3 складової «Добросовісності». Добросовісність та емоційна стабільність можуть розглядатися як передумови того, що робота індивіда буде виконуватись на належному рівні, та разом з інтелектом можуть передбачати успіх у різних видах діяльності [113; 240; 155; 214; 279; 287; 339].

Психологія здебільшого розглядала завзятість, у трьох напрямках 1) у рамках психології волі та вольового контролю за діями і діяльністю, наприклад Є.П. Ільїн [107], О.І. Висоцький [44; 45], А. Рудик [206], Ю. Куль [133; 162], Н. Ах [234] та ін.; 2) як рису характеру людини – А. Дакворт, К. Петерсон [77; 289; 290], К. Леонгард [138], Г. Айзенк [3] та ін.; 3) як мотиваційну складову – Є.М. Осін, Т.О.Гордеева, Н. Физер, Г.Н. Рибка, В.В. Гижицький [56; 57; 60 – 62; 64], Д. МакКлелланд [154] тощо.

Психологами досі ведеться активне обговорення таких двох суміжних понять, як завзятість та наполегливість. Аналізуючи літературні джерела можемо простежити, що зарубіжні та вітчизняні психологи часто описували поняття як синонімічні, та навіть не бачили різниці у їх ролі у вольових процесах. Проаналізуємо різні підходи до визначення завзятості та наполегливості. Так, Н.В. Дем'яненко визначає завзятість як здатність людини концентруватися на вирішенні будь-якого питання чи справи, спрямованості вольових зусиль у певне зазначене русло [78]. У психологічному словнику під загальною редакцією Б. Мещерякова, та В. Зінченка наполегливість розглядається як вольова якість особистості, роль якої полягає в умінні досягати поставленої мети, долаючи внутрішні та зовнішні перепони на шляху [24]. У психологічному словнику під ред. А.В. Петровського визначається наполегливість як вольова якість особистості, яка характеризується здатністю долати зовнішні і внутрішні перешкоди, – спрямована на неухильне, всупереч труднощам і перешкодам, досягнення здійснення мети [194]. Таким чином, дослідники

майже не розділяють наполегливість та завзятість, наголошуючи що функція завзятості (наполегливості) подолання труднощів та перепон при досягненні довготривалих цілей [107]. Є.П. Ільїн визначав завзятість, як можливість та прагнення досягати цілей «тут і зараз», не дивлячись на труднощі які виникають. Завзятість виникає як допоміжний механізм при здійсненні вольового зусилля, для досягнення конкретної мети. наприклад, коли учень намагається виконати важке та непосильне на перший погляд домашнє завдання з математики, чи коли спортсмент освоює новий елемент техніки для виконання спортивної вправи. Є.П. Ільїн указує, що завзятість може проявлятися лише тоді, коли у людини не виходить досягти цілі з першого разу, і вона змушена повернутися до цієї цілі ще раз.

У побуті завзятість та наполегливість часто характеризували як «упертість», тому що завзятість та упертість це два полюси однієї особистісної характеристики. Наприклад, завзятість – це якість особистості за допомогою якої людина свідомо йде на труднощі, коли немає іншої можливості довести справу до кінця, тобто це необхідна умова для вирішення поставленого завдання [302]. Упертість же вважається негативною стороною завзятості, проявом негативізму, який виражається у внутрішній необхідності суперечити, діяти наперекір обставинам, та іноді, власним переконанням. В.І. Селіванов зазначав, що упертість у будь-якій формі є ознакою слабкої волі [209; 210].

В американській психології зараз активно використовується поняття «grit». Переклад поняття – «твердість характеру» [77; 91; 289; 290; 294; 295; 329; 345]. Воно описує некогнітивні (а саме мотиваційно-особистісні) якості людини, які забезпечують високий рівень досягнень у різних видах діяльності – навчальній, професійній, спортивній. Це – предиктор людських досягнень. Є експериментальні дані, що показують, що роль «grit» в досягненнях порівнянна з роллю інтелекту (іноді навіть перевершує його) [289]. Дане поняття – результат досліджень мотивації досягнення і такого чинника Великої П'ятірки, як добросовісність (сумлінність). Ожегов у своєму словнику характеризує завзятість, саме через ідею твердості та послідовності в діях (трудових, спортивних, навчальних) [179]. Ця ж думка відтворюється в роботах Є.П. Ільїна,

А.Ц. Пуні, В.А. Іванникова та ін. [101; 106; 107; 196; 206; 210].

В українській мові існує слово «завзятість», «завзята дія». Однак дане слово наділене емоційно-чуттєвим відтінком. Це означає, що в нашій мові воно ще не набуло статусу чисто наукової категорії, і зараз поки ще багато в чому є життєвим поняттям. Схожі процеси відбуваються в психологічній науці багатьох країн. Наприклад, польські психологи Магдалена Маршал-Вишневецька і Єва Ярчевська-Герц стали оперувати поняттям «завзятої дії» [163]. Тому, багато авторів досліджуючи цю характеристику постійно підміняли або використовували як синоніми два поняття «завзятість» та «наполегливість». Завзятість і наполегливість, безумовно, тісно пов'язані. Однак – це різні психологічні феномени. Центральною ідеєю, що міститься в понятті «наполегливість», на нашу думку, є циклічність, повторюваність вольової дії до тих пір, поки не буде досягнута мета. При дослідженні наполегливості важливі інформаційні потоки, що йдуть по каналах прямого і зворотного зв'язку [353].

У випадку з завзятістю мова йде про досить високий рівень мобілізації ресурсів, який підтримується суб'єктом діяльності. Тут найголовніше – «будова системи регуляції». Це, фактично, якісний стан системи психологічної регуляції дії в її мотиваційних, емоційних, когнітивних і психофізіологічних компонентах [345].

Завзятість тягне за собою напружену роботу по вирішенню задач, з підтримкою вольових зусиль та інтересу до діяльності на протязі великого часового інтервалу, не дивлячись на невдачі, провали чи плато в прогресі. Завзята людина підходить до розуміння досягнень, як до марафону, перевага якого – витривалість. Беручи до уваги, що розчарування та нудьга можуть бути сигналами для незавзятої людини для зміни траєкторії руху щоб зменшити енергетичні затрати та знизити мобілізацію організму, завзята людина не змінить курс, та буде наполегливо досягати крок за кроком наміченого [346].

Завзяті люди часто говорячи про завзятість, як рису характеру, не розуміють її та можуть називати її талантом. Проте існує безліч досліджень, які спростовують той факт, що не талановиті люди – досягають менших вершин. Наприклад, ще

у 1892 році Гальтон збирав біографічні дані про видатних людей та зробив висновок, що лиш одні здібності не принесуть великого успіху. Подібний висновок зробив Кокс, коли аналізував біографії видатних людей, здебільшого лідерів та геніїв, показник IQ був вище середнього, узятих із вибірки Дж. Кеттела. Оцінивши успішних людей по 67 показниках, Кокс стверджував, що лише показник IQ не визначають та не передбачають досягнення особистості на протязі всього життя, тому, завзяті мотиви, зусилля, упевненість у своїх силах та велика сила волі грають визначальну роль у досягненні успіху [289; 290; 294; 295].

Проаналізувавши психологічну літературу ми визначили чотири підходи до трактування завзятості у сучасній науці: 1) як структурний компонент контролю за дією та регуляції діяльності; 2) як збереження інтенції до виконання дії всупереч дикомфорту та перепонам; 3) як риса характеру людини; та 4) як мотив досягнення успіху [48].

Перший напрямок у розумінні завзятості, як структурного компоненту контролю за дією та діяльністю представлений роботами П.К. Анохіна [9; 10], та його теорією функціональних систем, Г. Міллера, Е. Галантера та К. Прибрама з схемою контролю за діяльністю [167], теорією мотиваційного контролю Хайленда [234], PSY-теорією орієнтації та дію чи на стан Ю. Куля [133; 162], тощо.

Теорія функціональних систем П.К. Анохіна частково переплітається з теорією фізіології активності М.О. Бернштейна [19]. Функціональна система – це система різноманітних процесів, які формуються відповідно до певної ситуації, та має певну адаптивну реакцію. Організм – це система, у структуру якої входить аферентний синтез, прийняття рішення, дія та його результат та зворотній зв'язок. Усі компоненти системи забезпечують успішну регуляцію діяльності, за рахунок функцій компонентів системи. Так, аферентний синтез узагальнює потік різноманітної зовнішньої та внутрішньої інформації. На цьому етапі формується загальна готовність до дії, та пускова аферентація ініціює поведінку в цілому. Однак, лише інформації для виконання та контролю дій недостатньо і активується компонент прийняття рішення, який відповідає за вибір варіанту майбутньої дії. У ході виконання дії і після її завершення процес реалізації і результат

порівнюються з програмою та акцептором дії. На основі усіх результатів програма отримує зворотній зв'язок про результат діяльності [10].

Г. Міллер, Е. Галантер та К. Прибрам мають власне бачення схеми контролю дії, яка лягла в основу теорії саморегуляції Ч. Карвера та М. Шейєра. Поведінка керується за допомогою невідповідності нинішнього стану організму та бажаного або того, який вимагається. Схема має наступний вигляд: на першому етапі особистість тестує, ідентифікує чи перевіряє наявність розходження у станах, робить спроби задля зменшення цієї невідповідності, знову тестує ситуацію, перевіряючи усі розбіжності; і якщо невідповідність усунена – виходить із циклу, а якщо не усунена, то залишається та робить це один цикл щодо її зменшення. Тобто у загальному схема контролю за дією представлена так: test-operate-test-exit, іншими словами принцип негативного зворотного зв'язку є визначальним у цій теорії [167; 170].

Теорія мотиваційного контролю Хайленда представляє собою загальний опис цілеспрямованої поведінки, її структурних компонентів та принципу їх взаємодії, в основу якої також лежить негативний зворотній зв'язок або дуга зворотного зв'язку – свого роду критерій співвідношення внутрішнього стандарту та параметрів конкретної ситуації [234].

Теорія Ю. Куля пов'язана з розглядом впливу сформованості наміру безпосередньо на ефективність дії. Він указує на необхідність додаткового контролю за діями при високому рівні завязтості у людини, особливо коли з'являються конкуруючі тенденції, які перешкоджають реалізації вибраної дії. Однією з головних стратегій контролю за діями є подолання невдачі. Йдеться про вміння не занадто довго концентруватися на невдачі, а також про вміння відмовлятися від недовсяжної мети. Для цього учень повинен вміло управляти змістом свого емоційного досвіду, тобто представляти одну з стратегій Ю. Куля: орієнтація на дію чи орієнтація на стан [133; 162]. Під орієнтацією на дію розуміється активний стан наміру, який направлений на реалізацію його в дію, в той час як орієнтація на стан пов'язана з затримкою реалізації наміру, що пояснюється роздумами та аналізом минулого, теперішнього та майбутнього. Автор теорії наголошував, що високе завязття характерне людям, які орієнтовані на дію, аніж на

стан. Під орієнтацією на дію розуміється активний стан наміру, направлений на трансформацію його в дію, у той час орієнтація на стан пов'язана із затримкою реалізації наміру, яка викликана аналізом минулого стану, порівняння з теперішнім та майбутнім.

Розглянемо основні результати досліджень, проведеного Ю. Кулем та його співробітниками. Автор визначає два основних чинника, які визначають тип орієнтації: 1) невідповідність чи протиріччя у інформації що надходить; це призводить до виникнення емоції здивування, вимагає роз'яснення та затримує виконання дії; 2) стан наміру, який є суб'єктивним та залежить від індивідуальних особливостей людини. Стан наміру пов'язаний із труднощами при прийнятті рішення, ситуацією невдачі та процесом виконання дії. Тому, орієнтовані на дії особистості більш вірогідно реалізують власні наміри та плани [221].

Наприклад, Ю. Куль з колегами просив указати школярів, скільки часу вони наміряються виконувати домашнє завдання по 22-х шкільних предметах. Наступного дня цих самих школярів просили указати який час вони витратили на виконання кожної із 22-х шкільних діяльностей. Кореляційний аналіз між наміром та дією був значно вищим у групі з орієнтацією на дію, ніж на стан.

Розглянемо ситуативну маніпуляцію орієнтацією на стан чи дію. М. Селігман указував, що невідконтрольна невдача викликає зниження результатів діяльності [211 – 213]. У одному із досліджень Ю. Куля досліджувані відчували на собі ситуацію невідладної невдачі. Досліджуваним експериментальної групи після невдачі та до виконання наступної задачі дали інструкції, обдумати причини невдачі, та описати власні почуття та емоції стосовно ситуації. У цій групі зниження ефективності наступної задачі було значно вищим, ніж у контрольній групі, де аналіз минулої невдачі досліджувани не проводили. Ситуація рефлексії, таким чином, є допоміжним фактором формування орієнтації на стан, що викликає зниження ефективності діяльності.

Автор описує людей, які орієнтовані на стан, як людей з мисленням жертв або мучеників, та людей які орієнтовані на дію, як людей з мисленням переможців. Ми наведемо різницю

діяльності між переможцями та жертвами у вигляді схеми (див рис. 1).

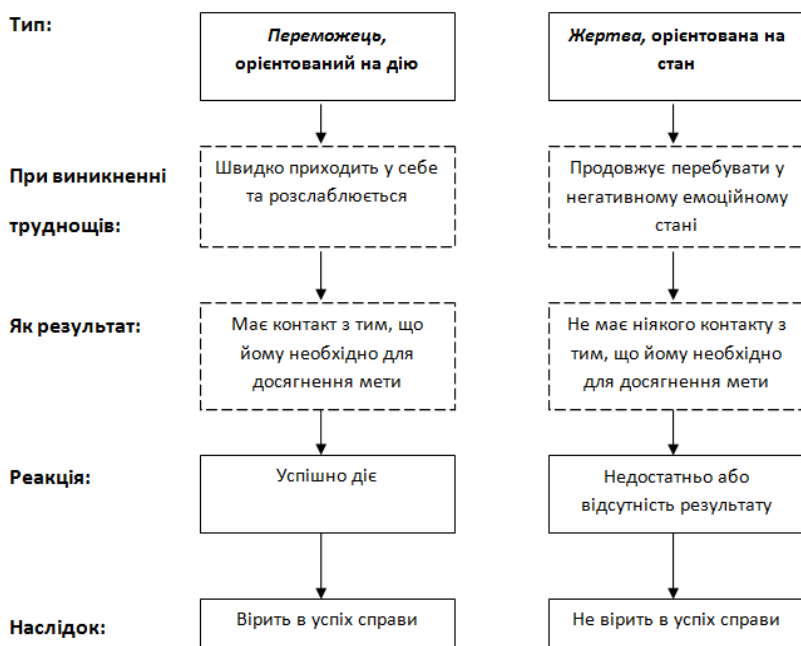


Рис. 1. Різниця між переможцями та жертвами при реалізації дії за Ю. Кулем.

У людей з різною переважаючою характеристикою на стан або дію, переважають різні установки [243]. Наприклад, люди орієнтовані на дію вірять, що навіть у найскладніших ситуаціях вони можуть вирішити проблему, а орієнтовані на стан втрачають віру у оптимістичність майбутнього з перших невдалих спроб. Дане поняття дуже близьке до розуміння завзятості та не завзятості людей загалом [128]. Ю. Куль пояснює різницю між процесами, що опосередковують контроль за дією та процесами, що забезпечують поточний контроль діяльності. У останньому випадку регуляція діяльністю здійснюється крок за кроком у процесі дій.

Процеси контролю за дією усвідомлюються людиною і активно нею реалізуються, проте не завжди. Ці процеси можуть розгортатися як автоматичні стратегії, що не проявляються у свідомості суб'єкта [364]. І це має свої переваги, так як сприяє більшій швидкості і надійності дій і вимагає менших зусиль для переробки інформації в оперативній пам'яті.

Одним з перших, хто розпочав трактувати завзятість, збереження інтенції до виконання дії всупереч дискомфорту та перепонам був Н. Ах, який є представником другого підходу до розуміння завзятості. Він вважав подолання перешкод однією з основних функцій волі, та говорив що поведінка людини може безпосередньо пристосовуватись до наявної ситуації задля досягнення поставленої мети або задачі. Н. Ах вказував що існує дві сторони вольового акту: феноменологічна та динамічна [128].

Феноменологічна сторона включає в себе, перш за все, образ дії, у цей час людина відчуває емоційне та вольове напруження, щодо виконання діяльності, далі мету та засіб досягнення цілі – людина визначає цільовий об'єкт, та співвідносить його з засобами досягнення цілі, власне дії – період активності особистості та стан – тобто робить вольові зусилля задля подолання усіх труднощів на шляху. Динамічна сторона включає стан реалізації дії, і саме вона може представляти завзятість, коли необхідно активізувати усі вольові ресурси організму та направити їх на подолання труднощів. Початки дослідження завзятості покладені у роботи Л.С. Виготського, де він розглядав подолання перешкод, як ознаку вольової дії [42; 43; 100; 101].

У загальному інтеційні процеси та параметри мети діяльності суттєво впливають на результати дії. Більш детально даний підхід розвинули Х. Хекхаузен та його послідовники. Так, Х. Хекхаузен займаючись проблемою волі та вольової регуляції говорив, що особистість при виконанні певної дії, в тому числі і навчальної, повинна докладати зусилля, а точніше завзятість та наполегливість, для успішного просування до своєї мети, на шляху якої можуть виникати перепони та перешкоди. Він розробив схему контролю за діяльністю, де виділяв 4 етапи. На першому етапі контролю за діями – стадія «Передрішення» – людина обирає варіант майбутнього рішення. Наприклад, обрати виш, роботу, тощо. Прийняти відпові-

дальне рішення доволі важко, це ніби перейти Рубікон, коли виникає необхідність врахувати усі «за» і «проти». Приймавши рішення людина переходить на другу стадію контролю за діями – «До дії» – формування наміру або інтенції. На цій стадії відбувається пошук умов та можливостей для реалізації власного наміру [221; 234]. Наприклад, коли людина готується здавати ЗНО перед вступом до ВНЗ, відвідує день відкритих дверей, та здійснює пошук інформації про виш. Коли усі умови для реалізації наміру знайдені, особистість психічно готова до реалізації дії розпочинається наступний етап – «Дія». Найчастіше можна побачити збій контролю за діями саме на цій стадії. Коли ж рішення прийнято, документи до вступу в ВНЗ подані, вступає у дію процес деактивації чи затухання наміру – четверта стадія контролю за діями – «Після дія». Наступає етап рефлексії та оцінки власних результатів виконаної діяльності.

Автор моделі Рубікону виділяв три рівні тенденції дії, що по своїй суті є опис рівнів завзятості, та стверджував, що кожен рівень тенденції дії може ініціювати виконання діяльності та повертати особистість знову і знову до завдання задля досягнення позитивного ефекту. Коли завзятість перебуває на першому рівні, у вигляді незавершеної тенденції, нагадує про незавершену діяльність [221; 332]. Тобто учень чи студент постійно повертаються до обмірковування навчальної проблеми, шукаючи варіанти її вирішення. На наступному рівні незавершена тенденція здатна має силу ігнорувати сильніші стимули навчальної діяльності та оточення, та повертати особистість до першої істинної цілі. Та на останньому рівні, завзятість перетворюється у довготривалу перевагу тенденції дії перед різними стимулами, тобто людина на цьому рівні зосереджена лише на власній цілі, та не пасує перед невдачами і перепонами, коли вони з'являються. Саме третій рівень є найціннішим для здійснення контролю за навчальними діями, оскільки на цьому рівні студент буде раціонально розподіляти власний час, будь-якого роду ресурси, не звертаючи уваги на альтернативні тенденції. Тому, цільова інтенція викликана тривалістю завзятої дії та обумовлена вольовим зусиллям [241; 244; 245].

Підходи до завзятості, як інтенційних процесів описують важливість побудови цілей для успішної діяльності. Серед

проблем, які можуть виникати на шляху постановки цілей можуть стати: важкість цілі, специфічність цілі, узгодження внутрішніх та зовнішніх цілей між собою. Так, важкість цілі може впливати на виконання її взагалі. Мається на увазі, що важкість та посильність цілі прямо пропорційна рівню виконання цієї цілі, продуктивності та ефективності діяльності [156].

Іншим параметром, який впливає на виконання цілі, є специфічність цілі, тобто ступінь чіткості та ясності заданої задачі. Наприклад, студенту можна поставити ціль, одним із перерахованих способів: 1) покращити навчальну діяльність; 2) підвищити рівень успішності; 3) здати наступну екзаменаційну сесію з середньою оцінкою не менше 4; 4) здати кожний екзамен на відмінно. У нашому прикладі – перша ціль є найменш специфічною, четверта – найбільш. Як показують результати експериментальних досліджень, специфічність цілі впливає на міжіндивідуальну варіацію виконання цілі. Тому, в умовах не специфічної цілі людина має певну свободу для застосування креативного мислення, а специфічні цілі заганняють особистість у певні рамки та диктують умови їх виконання [331].

Цілі можуть поділятися на зовнішні та внутрішні. Коли ціль задається та керується самою людиною – у виконання діяльності включаються завзяті дії, які і регулюють виконання задачі [105; 148; 284 – 286]. Коли ж ціль задається зовні, людина витрачає багато зусиль задля трансформації її у внутрішню, що може відбуватися з великими труднощами [133]. Оскільки, зовнішні цілі можуть не співпадати та не бути узгодженими з внутрішніми, та навіть бути конкуруючими. До певного рівня конфлікт цілей може бути позитивним для людського буття, тому що на цьому рівні людина вирішує яка ієрархія цілей буде найбільш вигідною для існування [119]. Однак постійний конфлікт може негативно впливати на діяльність людини та доведення її справ до кінця. Так, наприклад, спортсмен, який постійно тренується, їздить на змагання – не може достатньо часу проводити з родиною. Тому, узгодження внутрішніх та зовнішніх цілей, їх уніфікація, та координація ієрархії цілей є визначальним для формування завзятості особистості [27; 79; 165].

Експерименти А. Бандури та Д. Шанка описують необхідність розбиття цілей на підцілі, оскільки наявність лише кінцевої мети, без проміжних цілей, може впливати на її досягнення взагалі [14; 263; 264]. У тому випадку, коли перед людиною стоять близькі та посильні цілі, мотивація виконання, упевненість у собі та саме виконання дії автоматично підвищується [190]. Це пов'язано з тим, що виконавець отримує підкріплення у вигляді інформації про досягнення проміжної цілі [354].

Якщо цілі студента перебувають у структурованій ієрархії, завзятість – це не просто вперте досягнення кожної цілі, за будь-яку ціну, але і необхідність відмовлення від цілі проміжного рівня, побудова іншої, яка буде замінити першу та служити для досягнення головної мети. А. Дакворт – представниця третього підходу до розуміння завзятості, як риси характеру, яка визначає «твердість» (grit) людини, зобразила відмову та блокування недосяжної цілі та побудову іншої низькорівневої цілі завзятої людини [77]. Ми представили цю схему на рис. 2.

А. Дакворт стверджувала, що завзятість може впливати на досягнення цілей особистості, оскільки її визначення завзятості – це пристрасть до довгострокових цілей, сталість інтересів та наполегливість при досяганні цілей.

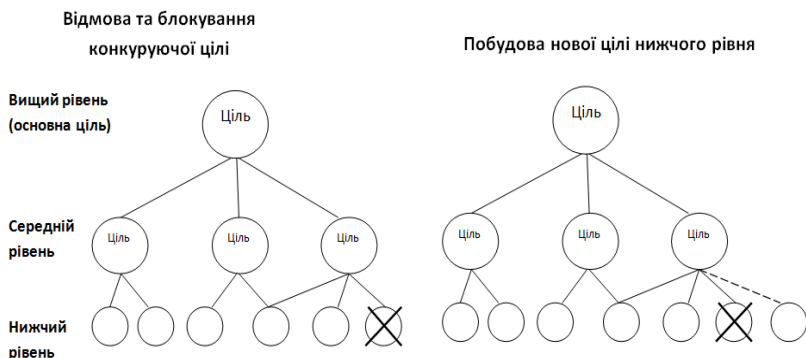


Рис. 2. Схема відмови та побудови нової цілі нижчого рівня за А. Дакворт.

У результаті комбінації цих трьох компонентів, особистість завзято працює над проблемами, долає невдачі, негаразди та не звертає увагу на плато у роботі [117; 118]. Для такої особистості робота – це марафон, де вона витривало працює задля досягнення довгострокової мети. Не завзяті, або ті які не наділені «зернистістю», «стержнем», при виникненні труднощів, почуття розчарування або нудьги, змінюють траєкторію діяльності щоб скоротити енергетичні втрати, та можуть зовсім відмовитися від первісної мети. Людина з високим рівнем завзятості здатна до самоконтролю та саморегуляції діяльності [180 – 182]. Для завзятих людей характерна наявність рис, які вище здібностей нормальної людини [353]. Також завзятість виступила як предиктор успіху на робочому місці [281] і благополуччя (її аспекти, такі як задоволеність життям, значення в житті і позитивний афект) [283].

«Grit» є рисою особистості. А.Л. Дакворт стала писати про цю рису після серії спостережень за студентами, які виконують навчальні завдання. Вона виявила, що висока успішність студентів найбільш обумовлена їх інтересом до конкретного предмету і завзятістю, з якою студенти вивчають відповідну дисципліну. Студенти, які отримували низькі бали на початку курсу, з часом перетворювались у відмінників і обганяли більш здібних студентів. Вони спиралися на «Grit» – рису своєї особистості, яка допомагає знаходити сили для навчання і долати труднощі на шляху до мети.

А.Л. Дакворт виділила в структурі «grit» два компоненти: 1) наполегливість (perseverance of effort) і 2) прихильність довгостроковим цілям (passion for long-term goals) [289].

Природа Grit не є когнітивною. На її основі можна прогнозувати досягнення мети незалежно від рівня інтелекту. Так, на вибірці студентів було доведено, що більш високу академічну успішність демонстрували не студенти з високим IQ, а студенти з більш високим завзятістю [289].

Grit проявляється як предиктор для успішності в різних видах діяльності (навчальної, трудової, організаторської, спортивної тощо). Багаторазово емпірично підтверджувався її позитивний зв'язок з показниками психологічного благополуччя. Нейронний субстрат grit розташований в дорсомедіальній префронтальній корі. Це ділянка головного мозку люди-

ни, яка пов'язана зі здатністю до планування поведінки і з саморегуляцією процесу постановки і досягнення цілей [370].

А.Л. Дакворт і колеги створили опитувальник, який вимірює два компонента grit і може бути використаний в роботі з підлітками та дорослими досліджуваними. За допомогою цього опитувальника було виявлено, що шкала наполегливості корелює з навчальною успішністю [289].

Доведено, що діти, здатні до вирішення складних завдань, демонструють високі показники за шкалою grit [268]. Завзятість також прямо пов'язане з віком людини. Необхідний багаторічний досвід зосередження на життєво важливих цілях, а також досвід подолання невдач в навчанні і роботі. Крім того, показники завзятості прогнозують позитивні зміни у кар'єрі (з урахуванням віку досліджуваних і рис Великої П'ятірки) [289].

Емпіричні докази важливості завзятості як особистісної риси отримані за участю курсантів військової академії у Вест-Пойнті. Завзяті курсанти продовжили навчання, незважаючи на труднощі, з якими вони стикалися в процесі навчання – при здачі іспитів, на літній практиці тощо [289]. Виявлено, що тести IQ порівняно непогано передбачали академічні оцінки курсантів. Однак бали за шкалою завзятості краще передбачали, хто саме з кадетів повністю пройде курс навчання в академії і в кінці кінців отримає диплом [276].

Завзяті діти з більшою ймовірністю, ніж їх однолітки, виходили в фінал і перемогали в загальнонаціональному конкурсі з орфографії [289].

Дакворт підкреслює, що завзятість як особистісна риса, краще за інших особистісних рис прогнозує успіх людини в будь-якої діяльності. На відміну, наприклад, від сумлінності, завзятість свідчить про довгострокову стійкість, а не про ефективність, яку людина виявляє протягом невеликого проміжку часу. Завзятість відрізняється також і від самоконтролю, тому, що сприяє досягненню довгострокових цілей. Самоконтроль є ефективною регуляцією розв'язання будь-якої задачі «тут і тепер» [289]. Самоконтроль забезпечує тактичне самообмеження, а завзятість допомагає просуватися до стратегічних цілей. Однак, слід підкреслити, що людина може тільки здаватися завзятою з тієї причини, що вона просто не усвідомлює альтернативні можливості поведінки (когнітивна

причина). Вона може боятися що-небудь змінити в своєму житті (емоційна причина), або хоче відповідати очікуванням інших людей (соціальна причина). Тому вивчення зв'язку завзятості з іншими особистісними рисами перетворилося в особливу наукову проблему, яка має як теоретико-методологічний, так і емпіричний аспект.

Виявлено кореляцію завзятості з посидючістю (perseverance). Посидючість – це важливий аспект сумлінності, яка, в свою чергу є предиктором досягнення мети [280]. За даними Дакворт [291], кореляція завзятості і сумлінності становить 0,77.

Людина проявляє завзятість по відношенню до суб'єктивно значимої мети. Це було доведено в дослідженні Б.В. Робертса [352], в якому у школярів реєстрували сумлінність, загальний бал успішності, завзятість і самоконтроль емоцій. Виявлено, що успішність прогнозують всі змінні, крім завзятості. Однак коли мова йшла про позакласні заняття і факультативи, завзятість була найкращим предиктором. Відвідування позакласних і факультативних занять ґрунтується на особистій зацікавленості школярів, на їх вільному виборі. Завзятість іноді визначають як особливість поведінки, за допомогою якої людина долає перешкоди на шляху до мети [303].

Розрізняють три види завзятості: 1) завзятість, незважаючи на труднощі, 2) завзятість, незважаючи на страх, і 3) завзятість у досягненні невідповідної, або марної мети («невідповідна завзятість»); в такому розумінні завзятість також вельми схоже на наполегливість [317].

Особливим аспектом завзятості є наполегливість. Так, наприклад, спортсмени не можуть впоратися з тренуванням не тому, що воно важке, а тому, що вони не можуть підтримувати свої зусилля протягом тривалого часу (декількох місяців або років). Недостатня наполегливість не дозволяє утримувати значиму мету.

Виявлено, що завзятість негативно корелює зі стійкістю (resilience). Резильентність є здатністю пристосовуватися до труднощів і невдач, а також справлятися з наслідками травматичного стресу [315].

Користь завзятості багато в чому залежить від того, якою є мотивація людини до діяльності. У роботі А. Альхадабі

і А.С Карпінського досліджувався зв'язок завзятості, академічної успішності, самоефективності і орієнтації на досягнення мети [260]. Завзятість виявилась пов'язаною з успішністю студентів. Але в цей зв'язок як медіатори включені орієнтація на досягнення мети і само ефективність. Це означає, що завзятість корелює із загальним балом успішності, якщо студенти прагнуть наблизити досягнення мети, і бути максимально ефективними в діяльності. Якщо студенти прагнуть уникнути досягнення мети, то їх завзятість з академічною успішністю буде пов'язано негативно.

Завзятість як об'єкт дослідження викликає інтерес у фахівців з позитивної психології, тому, що пов'язана з переживанням суб'єктивного благополуччя [342]. Її трактують як рису характеру, яка пом'якшує вплив стресорів і негативних життєвих подій [347]. Особистісні риси на зразок завзятості для подолання стресу часто виявляються більш значущими, ніж когнітивні здібності [344]. Завзятість пояснює індивідуальні відмінності в рівні освіти, здоров'я, довіри, задоволеності працею і життям в цілому.

Завзяті люди, на відміну від осіб, що не мають завзятості, забувають неприємні події швидше, ніж події, які викликали приємні переживання. Вони швидше позбавляються від травматичного досвіду [369].

Найбільше до професійного вигорання були схильні хірурги-стажери, у яких були діагностовані найнижчі бали за шкалою завзятості [261]. Завзятість допомагає впоратися зі стресом, який студенти відчувають під час навчання [330].

Завзятість може проявлятися як ресурс в боротьбі з депресією і суїцидальними думками [269]. Пацієнтів, які підкреслювали, що у них є сенс життя і що він допомагає їм долати депресію, отримували високі бали за шкалою завзятості [310].

Модель «Великої п'ятірки» розглядає риси характеру, які є предикторами успіху у різній діяльності [339]. Дослідники виділяють зв'язок між добросовісністю та високими досягненнями, та описують, що люди, які орієнтовані на досягнення – багато працюють, намагаються на високому рівні виконати свою роботу та поставлене завдання. Завзятість перетинається з аспектами добросовісності та досягнення, але відрізняється акцентом на довгострокову витривалість, а не короточасну інтенсивність [240]. Завзята людина не тільки вико-

нує завдання під рукою, але переслідує певну мету протягом багатьох років. Завзятість також відрізняється від аспектів добросовісності, в тому числі самоконтролем, в її визначенні послідовних цілей і інтересів. Людина з високим рівнем самоконтролю, але з середньою завзятістю може, наприклад, ефективно контролювати свій характер, дотримуватися своєї дієти і протистояти бажанням відволікатися від роботи, але при цьому міняти професію щорічно. Постійна прихильність певного курсу, професії, спорту тощо, не формується шляхом придушення «погодинних спокус» та зовнішніх дистракторів [273].

Останній підхід до трактування завзятості у психологічній літературі дає змогу зробити висновок, що мотивація діяльності може виступати у якості направляючої та збуджуючої сили, що впливає на прояв завзятості. Мотив досягнення успіху, саморозвитку, самоствердження, чи ідентифікована мотивація є визначальними для формування завзятості. Т.О. Гордеева з колегами дійшла до висновку, що завзятість є ключовою складовою мотивації [62]. Найвищий рівень саме навчальної завзятості проявляється за умови конгруентності внутрішньої та зовнішньої мотивації, яка є свідченням зацікавленості та інтересу навчального процесу, та усвідомлення його цілей. Самоконтроль може формувати найбільш ефективні стратегії завзятості, та дає можливість студенту концентруватися на роботі, яка іноді здається нудною та монотонною. Одними із предикторів завзятості автори виділили оптимістичний атрибутивний стиль та оптимістичні очікування стосовно майбутнього [59; 60; 63; 65]. В.В. Гижицький, послідовник четвертого підходу до розуміння завзятості, відносить завзятість до мотиваційно-поведінкового блоку у структурі мотивації навчальної діяльності. Його методика визначення шкільної завзятості позитивно корелює з інтересом до навчального предмету, вольовими зусиллями, академічною успішністю. Тобто завзятість, на думку дослідника може бути предиктором успіху у навчанні [56; 57]. А.І. Висоцький, вивчаючи прояв завзятості (але він описував явище як «наполегливість»), виявив цілий ряд внутрішніх причин, які спонукали досліджуваних продовжувати вирішувати поставлену в експерименті завдання: наявність інтересу; прагнення бути не гірше за інших; прагнення довести собі, що можеш вирішити цю

задачу; осмислений підхід до вирішення завдання (робота за певною системою). Причому у різних досліджуваних ці причини були різні. І тоді виникають питання, на які автор, на жаль, не дав відповіді. Чи однакова спонукальна сила цих причин? Чи завжди проявляється дія цих причин при вирішенні складних завдань? Що спонукає досліджуваних проявляти силу волі: мотив прагнення до успіху (мотив досягнення) як постійна характеристика особистості або ситуативний фактор – азарт змагання з іншими досліджуваних? А звідси виникає головне питання – наскільки характеристики даної вольової поведінки залежали від вольової якості завзятості? Для того щоб це з'ясувати, потрібно зрівняти вплив всіх ситуативних чинників, а також виміряти прояв завзятості у одного і того ж випробуваного кілька разів і в різних ситуаціях [44; 45]. Існують емпіричні докази того, що завзятість особистості може передбачати успіх у навчанні та отриманні більш високих оцінок. Так, М. Селігман довів, що у студентів при однакових набраних на іспиті балах кращі результати тесту на завзятість продовжували прогнозувати більш високі оцінки на заняттях. На іспиті більш наполегливі студенти отримували оцінки вище, ніж у інших, а студенти, чий результат був нижче, як правило, не відрізнялися високим результатом тесту на завзятість [211 – 213].

Отже, у психологічній літературі завзятість частково розглядалася у контексті мотивації досягнення, вольового контролю за діями, інтенцій них процесів побудови та виконання наміру та як характерологічна особливість [169]. Тому, для нашого дослідження важливими критеріями для розвитку завзятості необхідні онтогенетичні передумови, особистий стиль застосування вольових зусиль та сили волів умовах ведучої діяльності та узгодження з актуальними задачами розвитку механізмів самоефективності, самокорекції та саморегуляції, що у комбінації зможе виконувати регуляцію навчальної діяльності школярів та студентів.

2.3. Поняття завзятої навчальної дії та її психічна регуляція у школярів та студентів

Вольові якості особистості грають одну із визначальних ролей, у підлітковому та юнацькому віці для досягнення висо-

ких успіхів у навчанні. Багато західних сучасних психологів відходять від поняття що лише інтелектуальні здібності можуть передбачати успішність навчання. Завзятість та волеволі зусилля, довгий час є частиною колекційної роботи серед психологів освіти.

Але що таке завзятість і які її компоненти? Як завзятість може впливати на навчальний успіх та виконання навчальних дій? Відповідь на ці питання допоможе уникнути багатьох можливих навчальних труднощів, відсіву, невдачі, відсутності зацікавленості чи мотивації навчання тощо [324].

У навчальному контексті, ми розуміємо завзятість як психологічний механізм підтримки розпочатої дії, прояв сили волі для досягнення довгострокових цілей вищого рівня (див схему 1.2), перед викликами, невдачами та труднощами, що тягне за собою залучення психологічних ресурсів студентів, таких як їх академічне мислення, напружений контроль навчальної діяльності, стратегії та тактики побудови цілей, саморегуляції та самоконтролю. Сензитивним періодом для розвитку завзятості є підлітковий та ранній юнацький вік. Найнеобхідніша здатність навчальної завзятої дії – діяти всупереч дискомфорту, надмірної емоційності, привабливим спокусам, тощо. Тобто, студент буде намагатися успішно закінчити навчання в університеті, відсіюючи усі відволікаючі фактори [26]. Проте, слабкий прояв завзятості може впливати на потенційні можливості розвитку особистості, віж цього страждатиме успішність студента чи школяра, розумовий чи фізичний розвиток, ефективність будь-якої діяльності в цілому.

Ми вважаємо, що завзятість є однією з базових властивостей особистості, яка проявляється в багатьох характеристиках діяльності людини, та може відображатися в наступному: тривалість роботи над задачею, продовження діяльності всупереч невдачам та перепонам, постійне повернення до виконання завдання задля досягнення цілі. Саме завзятість дозволяє школярам та студентам продовжувати досягати мети, навіть коли виникають проблеми [312]. Студент повинен захотіти завзято та успішно закінчити навчання в університеті, щоб задіяти для цього значні волеволі зусилля та регулятивні функції завзятості. Звідси випливає, що університетам слід поставити питання не лише про те, що вони можуть зробити, щоб утримати своїх студентів, а й те, що вони можуть

зробити, щоб вплинути на завзятість, а слідом і мотивацію студентів залишатись, зберігати та закінчувати вищу освіту [95; 108; 325].

Зарубіжна психологія розглядала навчальну завзятість як рівень очікувань успіху або невдач, тобто певної суб'єктивної оцінки результату навчальної діяльності [162]. Відомо, що минулий успіх впливає на підвищення рівня очікування позитивного результату, та минулий негативний досвід різко його знижує [124; 125; 180]. У цьому випадку найбільш важливу інформацію несуть внутрішні фактори, які впливають на зміну очікувань. Одним із таких факторів може бути локус контролю тобто рівень суб'єктивного контролю навчальної діяльності Дж. Роттера. Студенти, у яких переважає внутрішній локус контролю (тобто вони опираються на пояснення усього, що відбувається з ними – внутрішніми причинами, їх здібностями, характером, навичками, тощо), сильніше змінюють свої очікування результатів під впливом успіху та невдачі [357]. У свою чергу Вайнер, показав, що важливо не те, що людина може пояснювати успіх чи невдач, а те, наскільки стабільними можуть бути причини успіху чи невдач. Якщо людина вважає, що ситуація, яка відбулася з нею, – результат певних незмінних факторів, то їй залишається лише підвищувати власні очікування після успіху чи знижувати після невдачі [299; 371]. Опираючись на ці дослідження можемо сказати, що люди з внутрішнім локусом контролю дуже чутливі до зворотного зв'язку та полюбляють аналізувати власну діяльність, що опосередковано впливає і на рівень завзятості.

Тому доцільним є вивчення ролі завзятості у психічній регуляції навчальної діяльності у школярів та студентів а також можливість стимулювати її розвиток в умовах психологічного супроводу.

Для того щоб розуміти структуру завзятої навчальної дії та впливати на всі можливості ініціації та підтримання цієї дії нам потрібно розглянути структуру звичайної навчальної дії та механізм її вольової регуляції у контексті навчальної та навчально-професійної діяльності.

Зі вступом до вищого навчального закладу у студентів з'являються навчальні завдання підвищеної складності, збільшується об'єм навчального матеріалу, предмети з професійною направленістю, нові вимоги до інтелектуального розвитку

та багато іншого [21; 22]. Тому, до діяльності студентів та до самих студентів висуваються певні вимоги, наприклад: наявність направлених перспектив, наявність вміння самоорганізації, самостійність, високий розвиток критичного мислення, саморегуляції власної навчально-професійної діяльності, здатності до самоаналізу та зворотного зв'язку. Ці вимоги будуть накопичуватись, якщо у студента не буде розвинута волюва сфера та цілеспрямована волюва поведінка, оскільки навчання у виші має виражений волювий аспект [80; 86].

Навчально-пізнавальна активність студентів забезпечує багатопланові та різнорівневі процеси переробки інформації, що надходить ззовні, яка впливає на емоційно-волюву регуляцію особистості, та дає підґрунтя для когнітивної основи та формування волювих характеристик студента [252]. Працюючи із навчальною інформацією, студент – по-перше дає суб'єктивну оцінку цій інформації; по-друге – порівнює актуальні власні навчальні цілі та цю інформацію, встановлюючи релевантні зв'язки між ними; по-третє – реагує на ці зв'язки, шляхом побудови нових цілей; по-четверте – пояснює майбутні причини успіху та невдачі; та по-п'яте оцінює зовнішні стимули, власні емоції та відчуття та приступає до виконання навчальних дій [62; 89; 115].

Щоб розуміти структуру завзятої навчальної дії, ми повинні розглянути структуру звичайних навчальних дій. Для цього ми використали модель структури навчальної діяльності Д.Б. Єльконіна та В.В. Давидова [76; 254]. По-перше у структурі будь-якої навчальної діяльності мають бути мета та головний результат, що представлені у набутті знань студентами та школярами. Засвоєння знань, умінь та навичок також є змістом навчальної діяльності. Другий структурний компонент навчальної діяльності – потреби, які є необхідністю отримання знань; по-третє – наявність ведучих мотивів навчальної діяльності, що можуть передбачати прагнення до засвоєння способів відтворення знань. Четвертою складовою є навчальні задачі, розв'язуючи які, студент набуває практичних знань, умінь, та останнім компонентом будь-якої навчальної діяльності – є навчальні дії та операції. Навчальні дії та операції у свою чергу поділяються на навчально-пізнавальні та дії контролю й оцінки. Зупинимось коротко на характеристичності кожного компоненту навчальної діяльності.

Постановка конкретної навчальної мети повинна відбуватися на кожному уроці, практичному чи лекційному занятті як викладачем, так і студент має усвідомлювати її та сприймати, як кінцевий результат своїх зусиль. Викладач під час навчальної ситуації розкриває мотив виконання мети, та показує приклад вирішення задач певного типу, який студенти використовують для практичної та самостійної роботи.

Навчальні дії є зразком загального способу розв'язання задач. Навчальні дії дуже різноманітні та залежать від навчального матеріалу, наприклад задля постановки цілей студент використовує орієнтовні дії, задля пошуку помилки, оцінки результатів діяльності – оцінні, щоб привести навчальний намір в дії – виконавчі [88]. Етап виконання навчальних дій характеризується високим рівнем саморегуляції діяльності студентів [215]. Тобто, у процесі навчання самостійна організація навчальної діяльності відбувається перехід від системи зовнішнього управління до самоконтролю [52]. Студенти та школярі, які успішно здійснюють саморегуляцію навчальної діяльності – вбачають сенс у здобутті теоретичних та практичних навичок та професійних умінь при виконанні навчальних дій [129]. На цьому етапі задіються завзяті навчальні дії, коли студент не відступає перед незвіданим, а аналізує власну навчальну активність та активно її змінює для досягнення успіху [117].

Розглянемо різноманітні підходи зарубіжних підходів до розуміння поняття завзята навчальна дія чи навчальна завзятість.

Теоретичну модель навчальної завзятості представили Н. Шехтман з колегами. Вони опирались на соціокультурний контекст при аналізі навчальної завзятості. На їх думку завзятість може впливати на ієрархічну постановку навчальних цілей, подолання проблем та невдач, які пов'язані з навчанням, а також мобілізувати допоміжні ресурси організму для підтримання навчальної діяльності. Автори цієї моделі представили психологічні ресурси, які сприяють розвитку високого рівня завзятості (див. рис 3.).

Під академічним мисленням автори теорії розуміють певні когнітивні образи, які підтримують завзятість студента, наприклад, «Я можу бути успішним у цьому...», «Мої здібності та компетенції ростуть з моїми зусиллями», «Труднощі неми-

нучі для досягнення успіху», «Ця робота відповідає моїм інтересам, цінностям, цілям...». Наполегливість у досягненні цілей перед викликами та невдачами Н. Шехтман розуміє як цілеспрямовану поведінку направлену на виконання діяльності. Напружений вольовий контроль характеризується, як прояв сили волі, щоб вийти за рамки короткострокових цілей та перейти до довгострокових чи цілей вищого порядку. Це досягається за допомогою високої саморегуляції, самоконтролю, гальмування імпульсів, відкладення власного задоволення, прояв сили волі, управління власними емоціями та думками, тощо. Останній компонент моделі представлений різноманітними стратегіями та тактикою дії. Сюди відноситься визначення задач навчання, постановка цілей та мети, прийняття та моніторинг успішності, адаптація до нових умов. Студент повинен розуміти власні бажання, цілі, мотиви навчальної діяльності [353].



Рис. 3. Теоретична модель навчальної завзятості за Н. Шехтман.

Підкреслюючи складність у визначенні наполегливості, Бергер і Ліон визначили вісім термінів, які описують добровільне або мимовільне рішення продовжувати навчання у певному закладі, куди включили завзятість студента, здатність до вигорання та виснаження, виключення з університету, відмова від продовження навчання, смерть, фіктивне утримання в

університеті, академічна відпустка, переїзд. Завязтість автори охарактеризували як прагнення та дії студента залишатися у системі вищої освіти з початку навчання і до самого випуску чи отримання наукового ступеню. Кожен із цих термінів є потенційно важливим для нашого дослідження [366].

Останні теоретичні розробки навчальної завязтості значною мірою спираються два підходи до розуміння відходу студентів від навчання: теорію Тінто про відхід студентів від навчання та модель Біна про виснаження студентів. Хоча кожна модель впливає з унікальної теоретичної основи (наприклад, модель Тінто впливає з теорії самогубства, а Біна – з плінності кадрів (працівників)), обидві моделі підкреслюють важливість фонових характеристик та досвіду студентів для розвитку завязтості.

Один із американських дослідників навчальної завязтості В. Тінто запевняв що інтеграція узгодження поглядів та цінностей студентів із соціальним аспектом студентського життя (особливо однолітків), академічним життям (викладачі / співробітники) та інституційними цілями університету, допоможе у формуванні та зростанні особистих цілей, які пов'язують студента з навчальним закладом; та навпаки, негативний досвід віддаляє студента від академічної та соціальної спільноти закладу та зменшує прихильність до спільних цілей [346; 366; 367]. Суть теорії полягає в тому, що завязтість – це функція довгого процесу взаємодії між студентами та викладачами, працівниками та однолітками в академічних та соціальних умовах. Таким чином, завязтість, на думку дослідника – це функція інтеграції в академічні та соціальні аспекти університетської системи, опосередковані цільовими зобов'язаннями. Позитивні взаємодії та залучення до академічних та соціальних умов надають студентам засоби для розуміння та засвоєння інституційних норм (званих інтеграцією), що призводить до збільшення внутрішнього бажання закінчити коледж [372]. І навпаки, негативний досвід та фактори, що обмежують залучення до кампусу, послаблюють наміри та зобов'язання та збільшують ймовірність відходу, тобто відступ від первинної мети. Простіше кажучи, за інших рівних рівнів, чим вище ступінь інтеграції особистості до коледжу, тим більшою буде його прихильність до конкретного закладу та мети закінчення коледжу [367]. Гіпотеза про те, що академічна

та соціальна інтеграція пояснюють відмову від навчання, отримала певну критику, головним чином, виходячи з її загальної спроможності для низки нетрадиційних студентів у вищій школі. Критики стверджують, що соціальна та академічна інтеграція не є надійними показниками рівня завзятості серед нетрадиційних студентів, таких як студенти дистанційного навчання, студенти зрілого віку, студенти, які повертаються, та студенти меншин. І навпаки, В. Тінто стверджував, що взаємодоповнюючий зв'язок існує між соціальною інтеграцією та академічною інтеграцією, що позитивно впливає на завзятість та успішне закінчення університету [362].

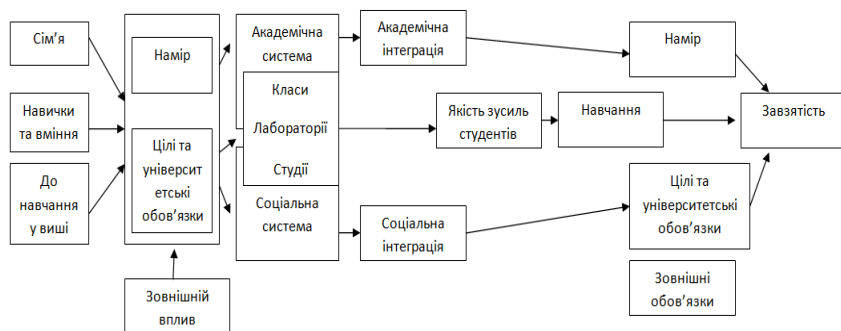


Рис. 4. Модель відходу від навчання В. Тінто, переклад з англійської.

Дослідник також розробив теоретичну модель відходу від навчання, яку ми переклали з англійської та представили на рис. 4, де кожен фактор є причиною для формування завзятості та можливості підтримки завзятої навчальної дії [282].

Модель інтеграції студентів автор пов'язує з атрибутами студента до університету (такі як сімейний досвід, вміння та навички, попередня освіта до навчання в університеті) з навчальним досвідом і, зрештою, з результатами навчання, зусиллями студента та успіхом студентів. Основні пояснювальні фактори в переглянутій моделі В. Тінто – це наміри, цілі та зобов'язання (обов'язки) студента; інституційний досвід студентів, пов'язаний з академічною та соціальною системою;

академічна інтеграція та соціальна інтеграція; і якість студентських зусиль та навчання. Дослідник описав його як «інтерактивну модель», що має перш за все «соціологічний» характер. Це динамічно, оскільки цілі та наміри студента постійно змінюються завдяки взаємодії з університетом та його академічними та соціальними структурами, але в результаті успішної інтеграції кожного з описаних показників – ми маємо навчальну завзятість, яка буде впливати на успішність студента, протягом усього періоду навчання. Тому, як бачимо з моделі [367], все це в сукупності зможе привести до бажаного результату – високих навчальних досягнень.

Конкуруючий погляд на теорію відходу студентів від навчання – представлений у моделі Біна. На відміну від теорії відходу студентів, яка базувалася на традиційних студентах університету, модель Біна була створена для врахування зовнішніх факторів, які впливають на завзятість нетрадиційних студентів. Ці фактори, багато з яких є поза контролем закладу, впливають на студентів, чинячи тиск на їх час, ресурси та загальне самопочуття. Однак, концептуально, модель Біна дуже схожа на теорію відходу студентів від навчання, оскільки вона підкреслює способи, якими фонові характеристики та взаємодії з навчальним закладом впливають на задоволення, важливість успішного завершення навчання та навчальну завзятість [297]. Модель Біна підкреслює, що взаємодія та інтеграція студентів поєднуються з суб'єктивними оцінками навчального процесу, установи та досвіду, щоб безпосередньо впливати на задоволення та опосередковано впливати інтенції до завзятості. Одночасно зовнішні фактори, над якими установа, у цьому випадку університет, не має контролю, такі як можливість переходу до іншого вузу, факультету, сімейні обов'язки та фінансові обмеження, безпосередньо впливають на наміри залишити навчання в університеті. Таким чином, зовнішні, інтегруючі фактори разом впливають на наміри залишити навчання в університеті та їх навчальну завзятість [271].

Теоретичну модель виснажливості студентів, ми переклали з англійської та представили на рис. 5. Показано, що модель Біна пояснює 23% розбіжності в задоволеності студентів і від 44% до 48% дисперсії в навчальній завзятості студентів. Модель Біна також була затверджена для нетрадиційних сту-

дентських груп, включаючи студентів зрілого віку, дистанційного курсу та заочного відділення та студентів коледжів. Багато дослідників відмітили подібність між моделями, оскільки вони розуміють навчальну завзятість як складний набір взаємодій, за допомогою яких студенти оцінюють, чи існує успішна відповідність між ними та університетом. Фактично, Кабрера та ін. вивчив збіг між моделлю Тінто та Біна і дійшов висновку, що багато конструкцій у кожній моделі підкреслювали одне і те ж поняття. Однак автор, у порівнянні двох моделей, зазначав, що теорія відходу студента від навчання була більш надійною, оскільки 70% теорії гіпотез про відхід студента були затверджені порівняно з 40% студентів гіпотези моделі виснаження. Однак, модель виснаження студентів пояснювалась більшою мірою розбіжністю у намірі студента завзято працювати над навчальним матеріалом (60% проти 36%) та завзятістю загалом (44% проти 38%; Кабрера та ін.) [272].

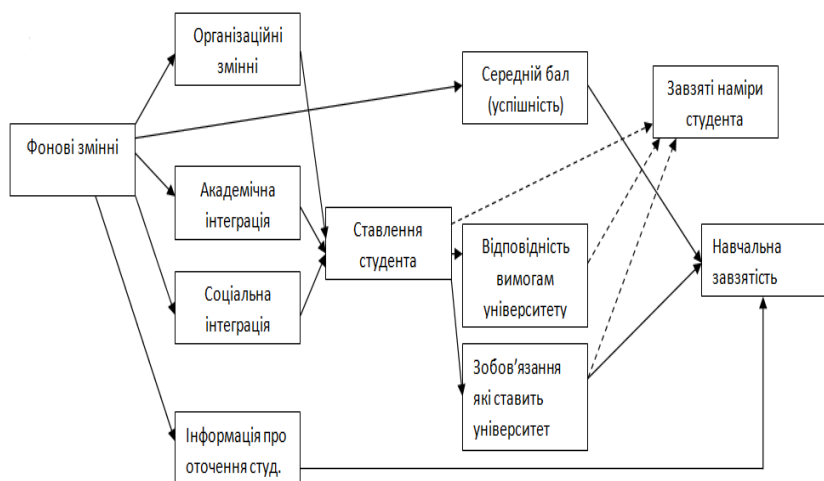


Рис. 5. Модель виснаження студентів В. Біна, переклад з англійської.

Коротко підсумовуючи модель Біна про важливість завзятості задля попередження виснаження студентів, можемо сказати, що автор виділив дев'ять факторів, – дослідження завзятості, сюди відносяться 1) фактори інституційного середовища; 2) демографічні характеристики студентів; 3) зобов'язання перед університетом; 4) академічні фактори підготовки та успіху; 5) психосоціальні та навички навчальної роботи; 6) інтеграція та придатність до навчання; 7) фінансова сторона навчання та 8) відповідність вимогам університету.

Логічно припустити, опираючись на дані теорії важливості та формування завзятості, що навчальна завзятість може формуватись під впливом внутрішньої регуляції навчальних дій, коли студент сам може розвивати завзятість до необхідного рівня, а може виводитись під впливом зовнішніх обов'язків, впливів та авторитетного тиску.

Беручи до уваги усі теоретичні підходи, ми вважаємо, що завзята навчальна дія повинна складатися з цілеспрямованості студента, вольових зусиль, які є необхідними для успішного виконання навчальної діяльності, високого самоконтролю та саморегуляції людини яка навчається та здатності цієї людини завзято працювати на протязі великої кількості часу, щоб доводити справу до логічного завершення.

Проаналізувавши психолого-педагогічні наукові джерела за проблемою дослідження можемо зробити наступні висновки: теорії волі поділяються на гетерономні та автономні, у залежності від джерела, з якого виводиться вольовий процес. Представники гетерономних теорій розглядали волю, як певне явище не вольового характеру (асоціації, вільний вибір, афект, тощо), у протигагу автономні теорії описували волю, виходячи із законів, закладених у вольовій дії. Автономні теорії розділилися на три підходи, воля як вільний вибір, як мотиваційна складова, та регулятивна структура. Мотиваційний та регуляційний підхід є важливими для розуміння завзятості, як вольового процесу, та психологічного механізму контролю за діями, який необхідний для успішного виконання діяльності. Так завзятість, як вольова складова, необхідна для здатності долати перешкоди, труднощі, мотиви, що конкурують, та тривалий час зберігати інтерес до роботи.

Теоретичне узагальнення досліджень, дозволяє зробити висновок, що завзятість розглядається у чотирьох різних контекстах. По-перше, як структурний компонент контролю за діями, завзятість виступає регулятивним механізмом що безпосередньо впливає на ефективність дії та успішність діяльності. По-друге, продовження дії, всупереч дискомфорту, зводиться до розуміння завзятості, як продовження розпочатих інтенційних процесів, що забезпечують правильну та успішну цілеспрямовану навчальну поведінку школяра чи студента. По-третє, як особистісна риса характеру людини завзятість виступає помічником довгої концентрації на завданнях, підтриманні навчально-пізнавальної активності та інтересу до діяльності не дивлячись на плато чи певні труднощі у роботі. Та, по-четверте, як мотиваційна характеристика діяльності, завзятість у сукупності з внутрішньою мотивацією людини є предиктором успіху у будь-якій діяльності.

Теоретико-методологічні засади дослідження завзятості дозволяють визначити її, як психологічний механізм регуляції навчальних дій, за допомогою мобілізації особистісних, мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та діяльнісних ресурсів, що характеризується підтримкою розпочатої навчальної дії, проявом сили волі, вольовим контролем за дією при високій конкуренції, появі перепон, труднощів, та будь-яких зовнішніх чи внутрішніх дистракторів.

Спираючись на теоретичні положення сучасної педагогічної психології структура навчальної завзятості найчастіше представлена: 1) когнітивними образами, які є основою академічного завзятого мислення студента; цілеспрямованістю; вольовим контролем; стратегією та тактикою навчальних дій, тобто адаптація до нового, управління емоційно-вольовим компонентом навчальної діяльності, прояв сили волі, тощо; 2) інтеграцією цінностей студентів, їх власних поглядів та цілей із соціальним чинником, тобто чинником міжособистісного спілкування між студентами, академічним життям та загальними цілями університету, що повинні перерости у особистісні, що у комплексі впливає на розвиток академічної завзятості; 3) інтеграції студентів з суб'єктивними оцінками навчального процесу, установи та особистісного досвіду, щоб безпосередньо впливати на задоволення та опосередковано впливати на інтенцію до завзятої навчальної дії.

Завзятість тягне за собою напружену роботу по вирішенню задач, підтримуючи вольові зусилля та інтерес до діяльності на протязі багатьох років, не дивлячись на невдачі, провали чи плато в прогресі. Завзята людина підходить до розуміння досягнень, як до марафону, перевага якого – витривалість. Беручи до уваги, що розчарування та нудьга можуть бути сигналами для незавзятої людини для зміни траєкторії руху щоб зменшити енергетичні затрати та знизити мобілізацію організму, завзята людина не змінить курс, та буде наполегливо досягати крок за кроком наміченого. Завзятість розглядалась не абстрактно, а як невід'ємний компонент психічної регуляції навчальної дії. Саме в прояві завзятості всередині структури регуляції навчальних дій школярів і студентів ми бачимо ту перевагу, яку вони отримують в боротьбі за високі академічні оцінки. Головне в завзятій навчальній дії – готовність непохильно прагнути навчальної мети, здатність наполегливо повторювати навчальну дію до тих пір, поки не буде досягнутий успіх. При цьому учень (студент) варіює структуру дії, отримуючи все нові і нові сигнали зворотного зв'язку, та збільшуючи свою навчальну компетентність. Розвиток здатності бути завзятим у навчанні може бути важливим психологічним ресурсом зростання успішності та істотним напрямком психологічного супроводу в шкільній психологічній службі та психологічній служби вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ 3. ДЕТЕРМІНАНТИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА СТРУКТУРА ПРОЯВУ ЗАВЗЯТОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЇ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ

3.1. Організація дослідження завзятості у школярів та студентів

3.1.1. Теоретичне та методичне обґрунтування емпіричного дослідження навчальної завзятості

Для діагностики навчальної завзятості у студентів була використана авторська методика М.А. Кузнецова та О.С. Галати. Концептуальна модель методики навчальної завзятості, представлена 4-ма шкалами завзятої навчальної дії, а саме: 1) цілеспрямованості, 2) зусилля які докладає особистість задля успішного виконання навчальної діяльності, 3) рівня самоконтролю людини, яка навчається, 4) здатності цієї людини доводити справу до кінця, та загальний показник завзятості, який є сумарною кількістю балів за всіма шкалами. Розроблений опитувальник представляє собою 50 тверджень, які зачіпають тематику цілей, сподівань, стійкості перед невдачами, навчальну діяльність, оцінку результатів власних дій.

Стандартизація опитувальника показала, що розроблена нами психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування психодіагностичного інструментарію [130].

Особистісний блок методик.

За допомогою короткої версії *тесту життєстійкості* в адаптації В.О. Олефіра, М.А. Кузнецова та А.В. Павлової [183] досліджувалася особистісна диспозиційна характеристика життєстійкості, яка є ключовою в структурі особистісного потенціалу. Тест включає питання, що охоплюють три концептуально важливі аспекти життєстійкості як *залученість, контроль і прийняття ризику*. Люди з високою залученістю демонструють віру в те, що їх життя цілеспрямоване та має сенс, будь-яка діяльність викликає задоволення, результати якої є одними з найвищих. Високий контроль дає особистості відчуття контролю за власним життям та діями, людина може впливати на результати своєї діяльності, та змінювати хід подій у відповідності до своїх планів та інтересів. Прийняття

ризик у – це певний набір установок особистості, про те, що будь-яка подія, яка відбувається є важливою та необхідною для розвитку та досвіду. Люди, які готові ризикувати, відкриті для світу та нового.

Для діагностики оптимізму студентів була використана методика російськомовної версії тесту *диспозиційного оптимізму* (LOT) М. Шейера і Ч. Карвера, розробленої Т.О. Гордєєвою, О.А. Сичовим та Є.М. Осіним [65]. Шкала представлена 12 запитаннями, які об'єднуються у 2 субшкали: позитивних та негативних очікувань. Оптимізм, у розумінні авторів, – це узагальнені очікування студента що будуть відбуватися хороші, позитивні події у майбутньому, а не негативні, песимізм, навпаки, передбачає вираженість більш негативних очікувань щодо майбутнього. Методика диспозиційного оптимізму базується на поведінковій методиці саморегуляції, згідно якої люди роблять зусилля, які направлені на подолання негараздів та труднощів, задля досягнення поставленої мети, поки очікування студентів майбутніх результатів навчальної діяльності досить успішні та позитивні. Коли у людей з'являються сумніви щодо успішності результату діяльності – вони залишають спроби досягти своєї мети. Такі сумніви супроводжуються різними емоційними переживаннями, як негативний афект. Тому оптимісти бачать свою мету досяжною, активно реагуючи на перешкоди та негаразди.

Для діагностики особистісних характеристик студентів застосовувався *короткий варіант опитувальника Великої П'ятірки* (TPPI), який складається з десяти питань, розроблений С. Гослінгом, П. Рентфру і В. Свонном [308] в адаптації А.С. Сергєєвої, Б.А. Кирилова і А.Ф. Джумагулової [214]. *П'ять факторів Великої П'ятірки* (I – «Екстраверсія / Інтроверсія», II – «Прив'язаність / Відокремленість», III – «Самоконтроль / Імпульсивність», IV – «Емоційна стабільність / Емоційна нестабільність», V – «Експресивність / Практичність»). Перший фактор ВП є екстраверсія, яка характеризується товариськістю, впевненістю в собі, енергійністю, пошуком нових вражень, позитивних емоцій. Другий фактор ВП представлений прив'язаністю (та в оригінальній версії дружельністю). Компонентами полюса «прив'язаність» є теплота, співпраця, довірливість, розуміння, повага інших. Характеристики третього фактору самоконтроль відповідають характеристикам

добросовісності за оригінальною методикою, а саме: наполегливість, відповідальність, самоконтроль, акуратність, передбачливість. Четвертий фактор ВП є емоційна стабільність, в який потрапляють такі компоненти, як тривожність, депресивність, самокритичність, емоційна лабільність. Останнім фактор – експресивність чи грайливість, включає такі компоненти, як цікавість, мрійливість, артистичність, чутливість пластичність особистості.

Когнітивний блок методик представлений методикою *чутливості до зворотного зв'язку* розробленої Д.А. Леонтьєвим, А.Н. Моспан, О.В.Мітіною [142]. Методика складається з 9 запитань когнітивного характеру. Чим вище у досліджуваного сумарний показник методики, тим більше розвинута у нього здатність до аналізу сигналів зворотного зв'язку в психічній саморегуляції діяльності. У відповідності до розвитку даного показника студент реагує на правильність власних дій і коригує навчальну активність для зміни поточного стану успішності. Студенти з низькою чутливістю до зворотного зв'язку схильні зберігати напрямок і інтенсивність своїх зусиль багато в чому незалежно від того, наскільки вони наближаються до бажаних результатів; навпаки, вони схильні доводити правильність своїх дій, якими б вони не були, використовуючи механізми психологічного захисту. Тобто студент буде продовжувати власні не доцільні дії відповідно до своєї поведінки.

Емоційно-вольовий блок методик.

Для вивчення емоційного вигорання від навчання використовувалась *Шкала вигорання для студентів та школярів* Осіна Є.М. [184]. Шкала включає 9 тверджень з шестибальною шкалою відповідей, згрупованих в 3 субшкали: 1) емоційне виснаження – відчуття хронічної стомлюваності у зв'язку з навчанням; 2) деперсоналізація – цинізм, втрата особистісного позитивного відношення до діяльності та її предмету, втрата сенсу навчальної діяльності; та 3) редукція професійних досягнень – відчуття власної некомпетентності, зниження успішності та об'єктивних результатів навчальної діяльності. Вигорання від навчання пов'язано з характеристиками процесу навчальної діяльності, неадекватною складністю навчальних завдань, перевантаженням, відчуженням,

високим вимогам з боку деканату, кафедри та викладачів та низьким рівнем особистісних ресурсів.

Також застосовувалась *шкала відчуження від навчання* Осіна Є.М. [184]. Шкала відчуження від навчання включає 16 тверджень, що описують різні переконання особистості стосовно навчальної діяльності (по 4 твердження на кожную з форм відчуження). Автор виділяє 4 шкали чи форми відчуження від навчання: 1) вегетативність – є найтяжчою формою відчуження від навчання, студент нездатний повірити в істину, важливість або цінність навчального процесу; 2) безсиля – особа не вірить у свою здатність впливати на життєві ситуації, вважає що все відбувається за збігом обставин чи велінням долі, проте студент все ще зберігає віру в те, що дані життєві ситуації є важливими для нього; 3) нігілізм – упевненість у відсутності сенсу навчання і активність яка направлена на її підтвердження через деструктивність, такі студенти не можуть повірити іншим, що навчання приносить задоволення; 4) авантюризм – постійний пошук нових емоцій та почуттів через екстремальні види діяльності, в силу переживання безглуздості повсякденної діяльності. Відчуження від навчання в загальному пов'язане з низьким рівнем підтримки з боку викладачів, недостатньою ясністю вимог і браком вибору в рамках навчальної діяльності.

Для дослідження вольової спрямованості завзятості використовувалася методика *завзятості Grit A.* Дакворт в адаптації Алєєксевої О.В. [5]. Шкала представляє собою опитувальник із 10 питань, які об'єднуються у 2 шкали – цілеспрямованість та стійкість інтересів. Також підраховується загальний показник завзятості – сума балів за двома шкалами.

Діяльнісний блок методик.

Задля вивчення міри сформованості навичок тактично-го ціле покладання, особливостей структурного розподілу навчальної діяльності студентів та її самоорганізації застосовувався опитувальник самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової [159]. Методика включає 6 шкал: 1) планованість навчальної діяльності; 2) цілеспрямованість особистості; 3) наполегливість у досягненні цілей; 4) фіксацію – здатність студента зосереджено фіксуватися на досягненні цілей та виконанні необхідних обов'язків; 5) самоорганізацію діяльності за допомогою зовнішніх засобів; 6) орієнтацію на

сьогодення, а також загальну шкалу самоорганізації навчальної діяльності.

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях досліджувалася за допомогою методики С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер у адаптації Т.А. Крюкової [123]. Даний варіант методики включає перелік заданих реакцій на стресові та негативні життєві ситуації, що допомагає визначити домінуючу допінг-стратегію поведінкових реакцій особистості. Методика діагностує 1) копінг вирішення задачі – людина намагається активізувати ресурсні стани організму та використовувати їх для пошуку можливих та різноманітних способів вирішення проблеми; 2) копінг направлений на емоції – людина ефективно реагує на стресові ситуації, змінює власні емоційні установки у відповідності до ситуації, знаходить соціально прийнятний спосіб вираження негативних почуттів і емоцій, пов'язаних з цією ситуацією. Залежно від ситуації це можуть бути сльози, крик, «полегшення душі» у відвертій розмові, записи в блогах, інтернет-чати і багато іншого. Вираз почуттів часто є найбільш адекватною ситуацією подолання стресу; 3) копінг стратегія уникнення – є одним із непродуктивних копінгів, де людина не може подолати проблему та стреси, віддає перевагу відходу від контакту з травмуючою дійсністю, втечу від вирішення проблем. Також Т.А. Крюкова виділяє 2 субшкали: 1) соціального відволікання та 2) відволікання, які пов'язані з копінгом уникнення та представляють собою відволікання від стресової, проблемної ситуації, прагнення бути на людях, проводити час з рідними.

Мотиваційний блок методик.

Для діагностики мотиваційного компоненту завязатості ми використали *опитувальник академічної саморегуляції* Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла в адаптації Яцюк М.В. [258]. Визначалися чотири показники, що відображають стан мотивації навчальної діяльності у студентів – 1) зовнішня або екстеринсивна регуляція – поведінка особистості в цілому регулюється заохоченнями і покараннями; 2) інтроектована регуляція – поведінка регулюється правилами та вимогами, які вимагає суспільство; 3) ідентифікована регуляція – поведінка регулюється відчуттям власного вибору діяльності; і 4) внутрішню або інтринсивну – внутрішній інтерес до діяльності, людина обирає оптимальну трудність завдань, аналізує

власні навчальні дії, присутня само детермінація особистості. Визначався також інтеграційний показник «Відносний індекс автономії», який характеризує міру зрілості академічної саморегуляції у цілому, тобто співвідношення описаних вище шкал та стилів мотиваційної регуляції [230].

Для діагностики *академічної прокрастинації* використовувалася шкала прокрастинації за К. Леєм (Procrastination Scale for Student Population) адаптована версія цієї шкали, запропонована Т.Ю. Юдєєвою, Н.Г. Гаранян, Д.М. Жуковою [249; 327]. Шкала складається з 20 питань, які описують поведінку людини в ситуаціях типових для навчальної діяльності. Чим вищий бал за даною методикою – тим вищий рівень прокрастинації у студента.

У досліджуванні враховувався рівень успішності кожного студента, який розраховувався на основі поточної успішності студентів, результатів двох останніх екзаменаційних сесій та власної бесіди з викладачами факультету. До групи з високою успішністю ми віднесли 114 студентів, які переважним чином навчалися на відмітку «добре» та «відмінно», та до групи студентів з низькою успішністю було віднесено 109 студентів, які зазвичай мали оцінку «задовільно».

Методи математико-статистичної обробки даних включали:

1) первинну описову статистику – обчислення стандартного відхилення, середнього, перевірку на нормальність розподілу показників, обчислення асиметрій та ексцесів;

2) аналіз внутрішньої узгодженості розробленого опитувальника, який перевірявся за допомогою статистики альфа Кронбаха;

3) кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона, що є необхідний для аналізу змінних, що узгоджено змінюються;

4) аналіз розбіжностей у розподілі показників у незалежних та залежних групах досліджуваних за допомогою непараметричних (U Манна-Уїтні, Т. Вілкоксона) критеріїв, дисперсійний аналіз (ANOVA);

5) кластерний аналіз методом k-середніх – для порівняння досліджуваних одночасно за декількома показниками;

6) множинний регресійний аналіз – вивчався одночасний і погоджений вплив множини незалежних (вихідних)

змінних на одну залежну з наступною побудовою рівнянь регресії, за наступним типом:

$$Y = b + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_px_p + e,$$

де, Y – залежна змінна (наприклад завзятість у навчальних діях); b – вільний член; b_1, b_2, \dots, b_p – параметри моделі (наприклад когнітивні, особистісні, волевові, емоційні предиктори завзятої навчальної дії); e – помилка прогнозування. Регресійний аналіз дає змогу визначити предиктори завзятої навчальної дії та можливість її формування в умовах навчальної діяльності (з урахуванням успішності студентів чи без).

Математична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм Statistica 6.0.

3.1.2. Психолінгвістичний експеримент та лексикографічне значення слова «завзятість»

Визначення поняття завзятості за допомогою психолінгвістичного експерименту розкривається через реконструкцію її понятійних характеристик як семантичних компонентів, актуалізованих у свідомості носіїв мови. Психолінгвістичний експеримент описує психолінгвістичні значення завзятості.

Психолінгвістичне значення – це психологічно реальне значення слова. Воно володіє великою пізнавальною цінністю при вивченні феноменів, виражених словами з нечіткою семантикою, дозволяючи встановити актуальні значення та семантичні компоненти, що відрізняються від лексикографічного кореляту і комунікативного значення нового слова, і корисні для опису наукових значень [204].

Концепція психолінгвістичного значення є найбільш адекватною і достовірною моделлю системного значення та на даний час активно розробляється І.А. Стерніним і його школою (А.В. Рудакова, Е.А. Маклакова, Ж.І. Фрідман та ін.). Авторами концепції психолінгвістичного значення розроблена трафаретна модель виявлення та опису психолінгвістичного значення і представлені варіанти формулювання значення за результатами психолінгвістичних експериментів з різним ступенем деталізації відповідно до різних поставлених цілей [222].

Досвід фахівців в цій області переконливо показав, що найбільш ефективними для опису психолінгвістичного значення є вільний асоціативний експеримент (BAE). Результати асоціативних експериментів піддаються процедурі семної інтерпретації, тобто асоціативні реакції інтерпретуються як вербалізація окремих сем слова-стимулу.

На даному етапі дослідження завданнями є наступні: виявити семантичні компоненти завзятості, актуалізовані в свідомості носіїв мови, в єдності всіх складових його семантичних компонентів – як ядерних, так і периферійних; уявити найбільш ефективні та економні експериментальні процедури групування асоціатів в процесі опису психолінгвістичних значень; розкрити психолінгвістичне значення як тип значення, яке має велику пізнавальну цінність при вивченні феноменів, виражених словами з нечіткою семантикою, але при цьому є актуальними лексемами в мовній свідомості носіїв мови.

Основним методом дослідження виступив психолінгвістичний експеримент, спрямований на опис психолінгвістичних значень завзятості. Головним етапом психолінгвістичного експерименту був BAE зі словом-стимулом «завзятість» як найбільш розроблена техніка семантичного аналізу [222].

З урахуванням ключових соціальних критеріїв і виділення малих генеральних сукупностей (страт), відбувався підбір досліджуваних у вибірці як кількісно, так і якісно. Основна стратегія підбору – рандомізація, стратифікація з кількісним урівноваженням [66; 67; 305; 306]. Усього у психолінгвістичному експерименті визначення стимулу «завзятість» прийняло участь 247 особи, різного віку від 16 до 80 років, та різних професій (в основному професії типу людина-людина 90% респондентів). Дослідження проводилося шляхом відправки Google форми, результати автоматично заносились до програми Excel.

Підготовчий етап дослідження складався з опису лексикографічних значень іменника «завзятість» та прикметника «завзятий» методом узагальнення словникових дефініцій, розробленим І.А. Стернин і А.В. Рудаковой [204]. На базі 14 словників, з диференціацією сучасних і застарілих значень слова в його смисловій структурі, виявлено 6 значень прикметника «завзятий» та 3 іменника «завзятість» [92; 166]. Наведемо деякі із них. Наприклад, Великий тлумачний словник під реда-

кцією С.А. Кузнецова визначає завзятість, як «наполегливе прагнення до чого-небудь, непохитність у досягненні мети. Прояви в роботі – наприклад вчитися з великим завзяттям» [25]. Т.Ф. Ефремова у новому словнику російської мови говорить про завзятість, як про «наполегливе прагнення до чогось, наполегливість в досягненні мети, стійкість, твердість, непохитність, сталість, незмінність» [92]. Д.Б. Дмитрієв у тлумачному словнику російської мови визначає прикметник «завзятий», як людину, яка напружено послідовно чимось займається опановує якимись знаннями, долає труднощі, яка наполегливо переслідує будь-які цілі [84]. У тлумачному словнику української мови знаходимо наступне визначення – енергійний, діяльний, наполегливо долає труднощі, невідступно домагається здійснення поставленої мети, людина, яка характеризується великою енергією, терплячістю, непохитістю, яка з захопленням, пристрасстю віддається якому-небудь заняттю, якійсь справі [219].

Отримані значення передбачалося надалі використовувати для спрощення групування асоціативних слів-реакцій, отриманих в результаті проведення ВАЕ зі словом-стимулом «завзятість».

Аналіз складу і характеру асоціацій переконливо показав, що з точки зору функціонування «завзятість» є актуальною лексемою в мовній свідомості жителів України. Також можна зауважити, що в цілому, ставлення людей до стимулу «завзятість» позитивне. Всього зафіксовано 21 реакцію, яку несуть негативно-оцінну характеристику. Це становить 2,24 % від загальної кількості реакцій (936 реакцій) стимулу.

Потім ми перейшли до семантичної інтерпретації результатів експерименту, яка включає наступні послідовні операції: семну атрибуцію асоціативних реакцій і семну інтерпретацію асоціативних реакцій.

Семантична інтерпретація реакцій. На етапі семної атрибуції асоціативні реакції були згруповані за значеннями по денотативною ознакою. В ході дослідження ми прийшли до висновку, що користуватися результатами лексикографіки при угрупованню реакцій недоцільно. Для обробки такої великої кількості реакцій за допомогою статистичних функцій в програмі Excel був створений робочий інструмент – фільтр-значень, як найбільш ефективна і економна експерименталь-

на процедура угруповання реакцій. Фільтр-значень був створений на матеріалі 936 реакцій.

Після того як за допомогою фільтра-значень були реакції ми перейшли до семної інтерпретації. На етапі семної інтерпретації отримані реакції осмислювався як мовні репрезентації семантичних компонентів стимулу (сем). При цьому близькі за семантикою асоціати об'єднувалися, а їх частотність підсумовувалася, наприклад: «цілеспрямованість» – сюди увійшли асоціації – ціль, цілеспрямований, цілеспрямованість, емоційний стан людини, завдяки якому вона може досягнути своїх цілей та ін. Сформульовані семи виділених значень аранжувалися в зв'язну дефініцію значення. Дефініції формулювалися як упорядкований чіткий перелік експериментально виявлених семантичних компонентів кожного значення в їх зв'язку один з одним. Кожне значення формулювалося окремо.

У результаті психолінгвістичного експерименту було описано 12 психолінгвістичних значень, виключаючи помилкові значення, з них найчастіші з них: 1) «цілеспрямованість»; 2) «внутрішній стержень, що непохитно веде до цілі»; 3) «упертість»; 4) «наполегливість»; 6) «внутрішня сила людини (сила духу), що ми розуміємо, як сила волі»; 7) «винахідливість, креативність»; 8) «успіх»; 9) «робота на результат та робота над собою»; 10) «доведення справи до кінця»; 11) «працьовитість та вольові зусилля»; 12) «систематиче подолання труднощів».

Сформульовані психолінгвістичні значення завзятості з повною підставою можна розглядати як такі, які дають найбільш адекватну і достовірну модель системного значення досліджуваного слова, що відображає реальність мовної свідомості. Проведене дослідження показало, що психолінгвістичне значення дозволяє встановити актуальні значення та семантичні компоненти досліджуваного слова («завзятість»), що відрізняються від його лексикографічного кореляту, а також диференціювати наукові і повсякденні значення в семантиці.

Істотним достоїнством психолінгвістичного значення є також те, що основна увага приділяється реальним особливостям вербальної поведінки представників різних вікових груп, статі, типів професій і т.д., а не структурі мови. Психолінгвістичні значення дозволили, з огляду на вербальне поведінка респондентів, виявити такі компоненти завзятості: ці-

леспрямованість, доведення справ до кінця, твердість характеру, зусилля.

Використані результати психолінгвістичного експерименту лягли в основу опису концептуальної основи завязатості і створення опитувальника навчальної завязатості.

3.1.3. Стандартизація опитувальника навчальної завязатості

Вольові якості особистості грають велику роль при підготовці висококваліфікованого фахівця, оскільки вони мають визначальну роль в умовах навчально-професійної діяльності. Нагадаємо, що ми вважаємо завязатість чинником та предиктором навчальної успішності, механізмом регуляції навчально-професійної діяльності, який допомагає студенту чи школяру долати перешкоди на шляху досягнення мети. Завязата навчальна дія може бути описана, як здатність студента чи школяра витримувати тривалі фізичні та/чи розумові навантаження, зберігати інтерес до навчальних проєктів протягом тривалого часу, виконання яких триває декілька місяців чи навіть років, розробляти власну ієрархію цілей задля досягнення основної мети, та доводити розпочату задачу до кінця.

У психологічній літературі майже відсутній надійний валідний діагностичний інструментарій для дослідження завязатості, особливо в умовах навчання. Існує набір методик, направлених на дослідження вольової регуляції, наполегливості, як риси характеру, як окрема шкала у методиках саморегуляції чи самоконтролю діяльності [231]. Обмеження сучасного україномовного психологічного надійного та валідного діагностичного інструментарію для вивчення завязатості обумовило актуальність створення власного авторського опитувальника, який направлений на діагностику навчальної завязатості у підлітковому та юнацькому віці.

Проаналізуємо існуючі методики та опитувальники завязатості, наполегливості у контексті навчальної діяльності. Дослідженням завязатості, як залежної зміни при дослідженні мотиваційних чинників навчальної діяльності займалися Т.О. Гордєєва та А.О Сичов, які довели, що завязатість у комбінації з інтринсивною мотивацією до навчальної діяльності може впливати на успішність у навчанні [62]. Учнем

Т.О. Гордєєвої В.В. Гижицьком було розроблено методику навчальної наполегливості, яка складалася з шести питань, направлених на суб'єктивну оцінку уснями власної наполегливості. Автор методики доводить, що завзятість у навчанні взаємопов'язана з інтересом до навчального предмету та стимулює учнів бути більш наполегливішими, особливо коли виконання навчальної задачі вимагає високого рівня самостійної роботи. Навчальна наполегливість позитивно взаємокорелює з мотивом самоповаги, тобто почуттям гордості за власні академічні досягнення [56]. М.Селінгман доводив, що навіть при рівному рівні інтелектуальних здібностей у студентів, у екзаменаційній ситуації завзятіші студенти, зазвичай, одержують вищу оцінку, ніж ті студенти, у яких результати тесту на завзятість були нижчі. Е.К. Фещенко та Є.П.Ільїн – автори методики дослідження власної завзятості. Методика складається із 18 запитань які торкаються тематику вольових дій, прояву вольових зусиль, продовження виконання розпочатої справи. Автори пов'язували завзятість та мотивацію досягнень, та указували на їх пряму залежність [107]. Американська дослідниця завзятості та завзятості у навчанні А. Дакворт описує завзятість, як «Grit», тобто таку властивість характеру людини, за якої інтерес до розпочатої справи та зусилля визначають подальші дії щодо продовження цієї справи. Вона розробила методику «Шкалу завзяття», яка була апробована на широкомасштабних вибірках школярів та курсантів, та довела, що дійсно терплячість, завзятість та зусилля – можуть прогнозувати успіх у навчальній діяльності.

Вітчизняний психолог В.О. Олефір займався дослідженням особистісного потенціалу як ресурсу саморегуляції особистості. Його експериментальні дослідження доводять, що завзятість має великий вплив на успішність студентів, навіть більший ніж інтелект. У власній структурно-динамічній моделі мотивації діяльності, орієнтованої на досягнення, він виділяв чотири блоки мотиваційних змінник, куди включив і завзятість при досягненні поставлених цілей та зіткненні з труднощами та невдачами [180]. О.О. Щербакова виконала адаптацію та стандартизацію опитувальника Т.О. Гордєєвої «Наполегливість у виконанні домашнього завдання». Дослідниця доводить позитивний взаємозв'язок між наполегливістю та губристичною мотивацією і шкільною тривожністю. Тобто, у

дослідження була введена емоційна складова, як «тривога під час домашньої роботи» [363].

Розроблений опитувальник навчальної завзятості спрямований на діагностику навчальної завзятості у підлітків та студентів [50; 130]. При розробці методики ми опиралися на результати психолінгвістичного експерименту та загальну кількість реакцій на стимул «завзятість», яка склала 936 асоціацій включаючи словосполучення та речення. Аналіз побудованого асоціативного поля дозволив нам розробити концептуальну модель методики навчальної завзятості, де завзята навчальна дія складається з: 1) цілеспрямованості, тобто можливості побудови довгострокових навчальних цілей, досягати ці навчальні цілі у найменш короткий термін; 2) докладання цією людиною вольових зусиль; 3) самоконтролю власної навчальної діяльності та 4) здатності студента доводити розпочате діло до кінця та логічного (успішного) завершення.

Опитувальник складається з 50 тверджень, які торкаються суб'єктивної оцінки респондентами власних цілей, сподівань, можливості стійкості перед невдачами, навчальної діяльності, оцінки та аналізу результатів навчальної діяльності. Кожне твердження необхідно було оцінити за п'ятибальною шкалою, відповідно до шкали Лайкерта – «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Повністю згоден». Опитувальник передбачає оцінку за чотирма шкалами навчальної завзятості, описаних вище, а також загальний показник завзятості, який оцінюється загальною сумою усіх шкал. Наведемо приклади тверджень та їх відношення до виділених шкал. Шкала «Цілеспрямованість» – «Якщо я хочу чогось, то буду добиватися своєї мети» «Мене важко відволікти, коли я виконую важливу роботу»; шкала «Зусилля»: «Якщо я впевнений(на) у своїх знаннях, я за будь яких обставин відстою свою думку (оцінку)», «Відчуваю приплив енергії і сил, коли потрібно розбиратися в складній обстановці»; шкала «Самоконтроль»: «Я регулярно аналізую свою навчальну діяльність і її результати», «Я роблю висновки з власних помилок» «У мене завжди є точні орієнтири, за якими я оцінюю результати своєї навчальної роботи»; шкала «Здатність доводити діло до кінця»: «У мене завжди є точні орієнтири, за якими я оцінюю результати своєї навчальної роботи», «Мій інтерес до певної справи не пропадає до кінця її виконання, та може ціка-

вити мене після отримання результату» (див. Додаток А, табл. 1).

Психометрична вибірка стандартизації опитувальника складається з 260 досліджуваних (181 жінка та 79 чоловіків, вік досліджуваних варіював від 12 до 26 років). Дослідження проводилося на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківської державної академії фізичної культури, Харківського педагогічного ліцею № 4 та ХЗШ № 38 м. Харкова. Всі розрахунки виконувалися на комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Надійність опитувальника перевірялась за рахунок внутрішньої узгодженості опитувальника. З цією метою розраховувався коефіцієнт альфа Кронбаха, для шкали, що включає усі 50 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 50 запитань склала 0,874, що є прийнятною та хорошою величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника навчальної завязтості.

Пунктів опитувальника, які погіршують психометричний показник одномоментної надійності виявлено не було. Можна стверджувати, що пункти нашого опитувальника володіють високою диференційною силою, тому кінцевий варіант опитувальника залишився без змін. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Побудова нормативної шкали. У таблиці 3 представлені описові статистики «Опитувальника навчальної завязтості в студентів та школярів». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників показали різні результати, це пов'язано з різною кількістю питань для характеристики кожного показника. Тому, було прийняте рішення перевести сирі результати за кожною шкалою опитувальника у стени. Мінімум та максимум за кожною шкалою були розбиті опираючись на результати, які можна отримати теоретично. Наприклад, шкала «Цілеспрямованість» включає в себе 16 питань. Найменшу кількість балів, яку може отримати досліджуваний дорівнює 16, найвищий бал 80. Діапазон значень варіює від 16 до 80 балів. Градування всередині цього діапазону було зроблене на основі визначення процентилей.

Таблиця 3

Описові статистики «Опитувальника навчальної завязатості»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник завязатості	172,02	116	237	21,97
Цілеспрямованість	53,77	34	76	7,69
Зусилля	47,83	31	70	7,40
Самоконтроль	42,88	25	59	6,01
Доведення діла до кінця	27,53	13	39	5,00

Значенням, які отримані на групі стандартизації і потрапили в діапазон від нульового до десятого процентилей, ми вважаємо як 1 стен; 2 стена присвоюємо тим балам, які потрапили між 10-м і 20-м процентилями і т.д. Відповідна процедура була проведена з кожною шкалою «Опитувальника навчальної завязатості» (див. Додаток А, табл. 2, 3).

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (65 респондентів) було проведено з інтервалом у чотири тижні. Кореляція (за К. Пірсоном) між результатами першого та другого тестування (загального показника завязатості) виявилася на рівні $r=0,79$, при $p<0,05$, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Конструктна валідність методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників опитувальника навчальної завязатості та показників наступних опитувальників: 1) Опитувальник А. Голдберга «Маркери факторів «Великої п'ятірки»» у адаптації Г.Г. Князева, А.Г. Митрофанової, А.В. Бочарова [113]; 2) Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) О.Ю. Мандрикової [159]; 3) Опитувальник вольової саморегуляції А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана [224]; 4) Опитувальник «Контроль за діями» Ю. Куля [162]; 5) Тест життєстійкості С Мадді, в адаптації Д.О. Леонтьєва і О.І. Расказової [144].

Результати кореляційного аналізу між представленими вище опитувальниками та «Опитувальником навчальної за-

взятості», дозволяє у повній мірі розкрити специфіку конструкта завзятої навчальної дії (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Показники кореляційного зв'язку між «Опитувальником навчальної завзятості» та результатами інших методик (N=260, $p \leq 0,01$)

Показники	Загальний показник завзятості	Цілеспрямованість	Зусилля	Самоконтроль	Доведення діла до кінця
<i>Маркери факторів Великої п'ятірки</i>					
Екстраверсія	0,29	0,26	0,32	0,21	0,18*
Поступливість	0,23	0,16*	0,22	0,21	0,19*
Добросовісність	0,72	0,54	0,62	0,63	0,62
Емоційна стабільність	0,39	0,41	0,33	0,17*	0,37
Відкритість досвіду	0,45	0,43	0,41	0,40	0,27
<i>ОСД О.Ю. Мандрикової</i>					
Планомірність	0,42	0,33	0,28	0,48	0,32
Цілеспрямованість	0,54	0,47	0,49	0,42	0,41
Наполегливість	0,55	0,47	0,47	0,35	0,53
Фіксація	0,37	0,31	0,30	0,28	0,35
Самоорганізація	0,24	0,15*	0,16*	0,31	0,16*
Орієнтація на сьогодні	0,15*	0,18*	0,13*	0,10*	0,10*
<i>Тест життєстійкості С. Мадді, в адаптації Д.О. Леонтьєва.</i>					
Задученість	0,58	0,50	0,57	0,40	0,46
Контроль	0,62	0,54	0,62	0,47	0,44
Прийняття ризику	0,33	0,28	0,36	0,25	0,22
<i>Контроль за дією Ю. Куля</i>					
Орієнтація на стан при невдачі	-0,32	-0,33	-0,25	-0,19*	-0,28
Орієнтація на стан при прийнятті рішення	-0,50	-0,49	-0,43	-0,31	-0,44
Орієнтація на стан при реалізації діяльності	-0,30	-0,24	-0,25	-0,20*	-0,29
<i>Дослідження вольової саморегуляції, А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана</i>					
Загальна шкала	0,63	0,58	0,52	0,47	0,54
Наполегливість	0,67	0,60	0,55	0,50	0,56
Самоконтроль	0,53	0,50	0,42	0,38	0,47

Примітки: * – статистично значимих кореляційних зв'язків виявлено не було.

Розпочнемо з аналізу результатів опитувальника навчальної завзятості та «Маркери факторів Великої п'ятірки». Найбільш тісний кореляційний взаємозв'язок був виявлений між добросовісністю та відкритістю досвіду за Великою п'ятіркою та усіма показниками опитувальника навчальної завзятості. Велика кількість дослідників указували на присутність завзятості у шкалі добросовісності [2; 38; 99]. Тому, ми можемо пересвідчитися, що авторський опитувальник дійсно визначає навчальну завзятість, яка регулюється емоційно-вольовими процесами особистості. Від рівня пунктуальності студента чи школяра, його відповідальності – буде залежати виконання завзятих навчальних дій та у результаті успішність загалом. Низький рівень імпульсивності та високий рівень емоційної стабільності – буде позитивним чинником для регуляції поведінки особистості та її діяльності. Шкала доведення розпочатої справи до кінця не корелює з шкалами поступливості та екстраверсією. Тому можемо стверджувати, що ця складова навчальної завзятості не залежить від рівня екстраверсії / інтроверсії студента, та є більш вольовою характеристикою, а ніж поведінковою.

Наступний опитувальник, який ми використали задля перевірки конструктивної валідності був опитувальник навчальної самоорганізації діяльності за О.Ю. Мандриковою. Найтісніше навчальна завзятість пов'язана з шкалами наполегливості, цілеспрямованості та планомірності за методикою самоорганізації діяльності. Кореляційні зв'язки свідчать, опитувальник навчальної завзятості дійсно вимірює той же конструкт, що і описані вище шкали. Так, студенти з високими результатами за цими шкалами указують, що їх можна охарактеризувати, як вольових, організованих, здатних вольовим зусиллям регулювати власну поведінку та активність. Кореляційних зв'язків між показником орієнтації на сьогодення та показниками навчальної завзятості не було встановлено, що дозволяє нам зробити висновок, про довгострокову направленість конструкта завзятості, який не опирається на сьогодення.

Підхід Ю. Куля до розуміння вольової регуляції діяльності відрізняється від інших авторів, у якому він розуміє волю як систему, яка складається з різних субсистем. Автор методики описав два модуля контролю за діями – орієнтація на

стан чи орієнтація на дію при реалізації діяльності, прийнятті рішення чи невдачі. Для успішної вольової регуляції діяльності необхідна орієнтація на дію, що виключає афінацію з діяльності та відбувається конгруентність репрезентацій минулого, майбутнього та поточного стану дії. Негативний кореляційний зв'язок між кожною шкалою орієнтації на стан та навчальною завзятістю свідчить, що завзятість вимірює протилежний їм конструкт. Тобто стратегії орієнтації на дію мають ефективніший вплив на навчальну завзятість. Студенти з орієнтацією на стан не здатні до завзятих навчальних дій, поглинаються негативними думками, фантазіями та спогадами про прийняті рішення і минулими невдачами. Найтісніший негативний кореляційний зв'язок простежується між шкалами навчальної завзятості та орієнтацією на стан при прийнятті рішень. У той час коли завзятість вимагає мобілізації організму, швидкого реагування та діяти всупереч труднощам студенти з орієнтацією на стан просто не спроможні до цього. Тому, завзятість може застосовуватися як регулятор навчальної діяльності школярів та студента, стимул орієнтації на дії при виконанні діяльності, прийнятті рішення чи невдачі.

Результати проведеного кореляційного аналізу за тестом життестійкості в адаптації Д.О. Леонтьєва дають картину взаємозалежності життестійкості та завзятості у навчанні та відповідають теоретичній моделі опитувальника. Завзята навчальна дія може слугувати ресурсом у стресових ситуаціях, коли життестійкість втрачає регуляторні механізми, за рахунок сприйняття стресів як менш важливих та значущих для життєдіяльності людини [141; 142; 144]. Тісний взаємозв'язок між шкалами завзятості та залученості, показує, що завзятість може бути причиною задоволеності навчальним процесом, емоційного стабільності під час загострення навчальної ситуації чи занадто тяжких навчальних завдань. Кореляції між контролем та кожною шкалою навчальної завзятості показують, що студент за допомогою боротьби, долання труднощів та перепон зможе досягти високих навчальних результатів. Дане положення відбито у основі нашого розуміння поняття «завзятості навчальної дії».

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою методики А.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана та навчальної завзятості за допомогою авторського опитувальника дозволяє зробити

висновок, з огляду на кореляційний аналіз між двома методиками, що опитувальник навчальної завзятості дійсно досліджує вольову сферу підлітків та юнаків. Тісний кореляційний зв'язок між шкалами завзятості та наполегливості, звичайно присутній, проте на нашу думку, це не синонімічні поняття, а різні психологічні терміни та феномени. Коли мова йде про наполегливість – то інформаційні потоки, які ідуть по каналах прямого і зворотного зв'язку – інформують особистість і вона буде повторювати вольову дію, до тих пір поки не буде досягнута мета. Завзятість, у свою чергу відповідає за готовність волі до мобілізації ресурсів, що підтримується суб'єктом діяльності, що переростає у структуровану регуляційну систему особистості школяра чи студента, за допомогою якої він досягає успіху у навчальній діяльності.

З огляду на представлені вище дані кореляційного аналізу, можемо вважати, що розроблений нами психодіагностичний опитувальник навчальної завзятості відповідає сучасним вимогам психометричного обґрунтування психодіагностичного інструментарію. Проведена стандартизація опитувальника показала високу тест-ретестову надійність та внутрішню узгодженість за допомогою альфа Кронбаха. Розподіл нормативної шкали говорить, що шкала консистентна. Показники опитувальника на високому рівні значимості взаємопов'язані з добросовісністю, відкритістю досвідом, із залученістю, самоконтролем за шкалою життєстійкості, з орієнтацією на дію при реалізації дії, прийнятті рішення чи невдачам на шляху досягнення мети. Цей кореляційний зв'язок підтверджує наше уявлення про поняття завзятої навчальної дії, як механізму регуляції навчальної діяльності. Тому, представлені вище результати стандартизації дозволяють вважати апробацію опитувальника «Навчальної завзятості у студентів та школярів» - успішною. Опитувальник може бути використаний для психодіагностики таких вольових якостей, як завзятість, цілеспрямованість, вольові зусилля чи самоконтроль.

3.2. Предиктори завзятої навчальної дії

3.2.1. Особистісні предиктори завзятої навчальної дії

По-перше, перевірялося припущення про взаємозв'язок особливостей навчальної завзятості та життєстійкості студентів. Таке припущення є важливим, оскільки ці конструкти є захисними і регуляторними факторами психічного здоров'я і благополуччя людей. Попередні дослідження показали, що життєстійкість і завзятість створюють цілий ряд захисних механізмів, які захищають людей від стресових і несприятливих ситуацій [336]. Також було доведено, що життєстійкість проорокує фізичну працездатність і наполегливість серед військовослужбовців [124]; існує позитивна кореляція між завзятістю і його компонентами з життєстійкістю особистості, і ці змінні можуть в значній мірі передбачити зміни, пов'язані з психологічним благополуччям [302]; життєстійкість надає позитивний ефект на розвиток завзятості і успішність кадетів військових академій [333].

Таблиця 5

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників життєстійкості та навчальної завзятості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завзятість	Життєстійкість		
	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
Цілеспрямованість	0,38****	0,35****	0,26**
Зусилля	0,45*****	0,36****	0,35****
Самоконтроль	0,35****	0,35****	0,28**
Доведення діла до кінця	0,31***	0,27**	0,21*
Загальний показник завзятості	0,45*****	0,40*****	0,33****

Примітки: «*» – $p < 0,005$; «**» – $p < 0,0001$; «***» – $p < 0,00001$; «****» – $p < 0,000001$; «*****» – $p < 0,0000001$.

У таблиці 5 представлені коефіцієнти r_{xy} Пірсона між показниками навчальної завзятості в студентів і показниками життєстійкості, діагностованих за допомогою короткої версії

тесту життєстійкості в адаптації В.О. Олефіра, М.А. Кузнецова та А.В. Павлової. Практично всі показники методики навчальної завязаності на статистично значимому рівні позитивно корелюють з показниками тесту життєстійкості. Чим вище у студентів рівень життєстійкості, вміння протистояти навчальним стресам, важким життєвим обставинам і зберігати при цьому успішність навчальної діяльності, тим вище у них рівень завязаності.

Розглянемо позитивні взаємозв'язки між показниками опитувальника навчальної завязаності і короткої версії тесту життєстійкості для студентів з високою успішністю (Рис. 6). На високому рівні виражено тісні взаємозв'язки між цілеспрямованістю, як однією із структурних компонентів завязаності, так і залученістю, як показника життєстійкості ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,001$). Залучені особистості характеризуються вірою в свої сили, сенс життя, задоволеністю від того, що відбувається і високою цілеспрямованістю. Тобто успішні студенти з високим рівнем завязаності, зокрема цілеспрямованості, можуть зосереджувати свою увагу і інтерес на далеких цілях, доводячи їх до кінця, навіть при появі труднощів, на їх шляху [334].

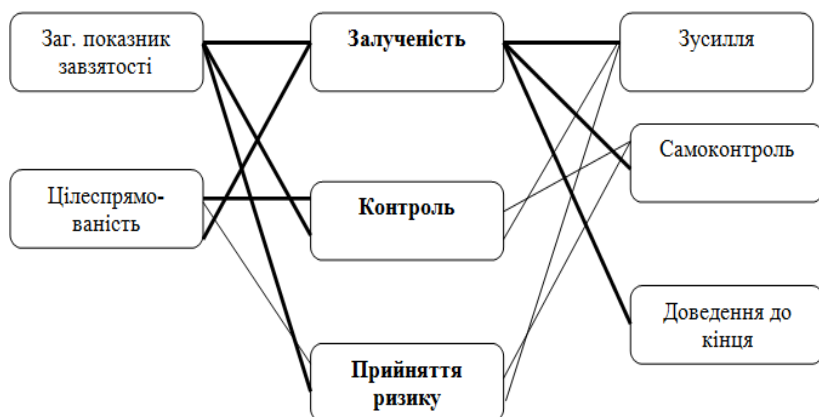


Рис. 6. Взаємозв'язок показників навчальної завязаності та життєстійкості для групи досліджуваних з високою успішністю ($n = 114$). (Примітки: жирна суцільна лінія – прямі кореляції, на рівні $p < 0,001$ до $p < 0,005$; тонка суцільна лінія – прямі кореляції, $p < 0,01$).

Також залученість на значному рівні корелює з зусиллями ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,001$), які завзятий успішний студент докладає в навчанні. З цього, залученість в навчанні є характеристикою для витривалих, наполегливих людей, що є критично важливим для досягнення успіху в навчальній діяльності [335]. Такий показник опитувальника навчальної завзятості, як вміння доводити розпочату справу до кінця позитивно корелює тільки з показником залученості ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$). Залучені студенти здатні брати відповідальність за виконання своєї навчальної діяльності, а не піддаватися на емоційні зміни поведінки, бути відданими навчальній справі і навчальним завданням. Значущих позитивних кореляційних зв'язків між умінням доводити справу до кінця і іншими показниками життестійкості не встановлено.

Самоконтроль особистості на статистично значущому рівні корелює з залученістю ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,005$), контролем ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,01$) і прийняттям ризику ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,01$). Ці результати представляють здатність студента контролювати події, які відбуваються в його житті. Зв'язок самоконтролю за методикою завзятості і контролю за методикою життестійкості дозволяє студентам відчувати, що вони можуть безпечно керувати своїм середовищем і можуть передбачити майбутні загрози їх благополуччю, контролювати свою навчальну діяльність. Тобто контроль виступає як інтегральна якість регуляції навчальної діяльності та поведінки. Дійсно, відсутність навчального контролю часто розглядається як джерело стресу у студентів.

Цілеспрямованість позитивно корелює з контролем ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$) та прийняттям ризику ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,01$) за методикою життестійкості. Ці показники життестійкості дають позитивний вплив на розвиток зворотних реакцій та навчальних дій, які дозволяють студенту діяти цілеспрямовано, не бути пасивним, або почуватися безсилим в умовах стресових та мінливих ситуацій [265]. Контроль позитивно корелює з такими показниками методики завзятості як: загальний показник завзятості ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,005$) та зусилля ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,01$). Так як контроль дає відчуття студенту, що він сам відповідальний за власний вибір та може активно впливати на початкові складні ситуації, це дає нам право констатувати, що чим вищий контроль у студента тим

вищий рівень власних зусиль, які студент свідомо прикладає для досягнення успіху у навчанні. У дослідженнях П. Батроне із співавторами було встановлено, що студенти спецназу армії США з високими показниками за методикою життестійкості закінчували успішно курс навчання, ніж ті студенти, які мали низький рівень життестійкості [265]. Еклез, Віда й Барбер показали, що школярі старшої школи з високою життестійкістю, яку дослідники визначили як завзятість та стійкість перед лицем академічних труднощів, з більшою імовірністю обирали більш складніші курси, факультативи та професій у вищій школі. Тобто результати досліджень доводять, що зусилля які роблять студенти, не залежно від спеціалізації та професійної направленості, прямо залежать від рівня життестійкості цих студентів [293].

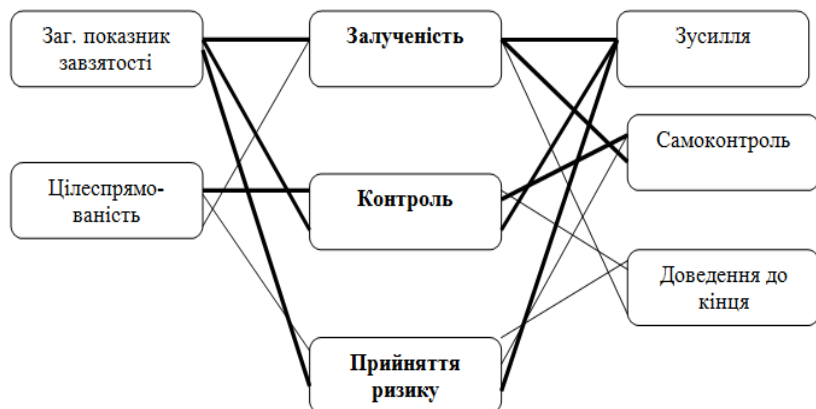


Рис. 7. Взаємозв'язок показників навчальної завзятості та життестійкості для групи досліджуваних з низькою успішністю ($n = 109$). (Примітки: жирна суцільна лінія – прямі кореляції, на рівні від $p < 0,000005$ до $p < 0,0001$; тонка суцільна лінія – прямі кореляції, $p < 0,005$, $p < 0,05$).

Розглянемо результати кореляційного аналізу між показниками опитувальника навчальної завзятості і короткої версії тесту життестійкості для групи студентів з низькою успішністю (Рис. 7).

Загальний кореляційний аналіз показав, що в групі студентів з високою успішністю кореляційні зв'язки між опитувальником навчальної завзятості і короткою версією тесту життєстійкості слабші, і виражені на рівні значущості від $p \leq 0,01$ до $p < 0,001$. Тоді, як в групі студентів з низькою успішністю кореляційні зв'язки статистично значущі на рівні від $p \leq 0,05$ до $p < 0,000005$. Можна стверджувати, що життєстійкість є патерном відносин і навичок, які забезпечують екзистенціальну форму сміливості і мотивації, які необхідні для навчання в стресових ситуаціях, особливо для студентів з низькою успішністю. Можна також бачити, що саме буде сприяти найбільш ефективному виконанню завзятих навчальних дій [183]. Для студентів з низькою успішністю, життєстійкість служить чинником розвитку завзятості в навчанні, фактором досягнення високого рівня протистояння стресам, засобом вирішення складних навчальних завдань. Вона явно сприяє розвитку завзятості, так як допомагає їм докладати ще більше зусиль для досягнення навчальних цілей [269].

Розглянемо кореляційні зв'язки на групі студентів з низькою успішністю. Показник контролю позитивно корелює зі шкалами цілеспрямованості ($r_{xy} = 0,38$; $p < 0,00005$), зусилля ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,000005$), самоконтролю ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,00005$), доведення діла до кінця ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,005$) та загальним показником завзятості ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,000005$) за методикою навчальної завзятості. Такі студенти, незважаючи на навчальні стреси, підтримують на високому рівні почуття прихильності навчальній діяльності в цілому, залишаючись енергійно залученими і цілеспрямованими [283; 288; 293]. Вони також володіють високим почуттям контролю, який змушує їх намагатися впливати на події і результати, тим самим контролювати особисту навчальну діяльність. Зусилля на статистичному рівні корелює з прийняттям ризику ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,00005$). Це означає, що завзяті студенти оцінюють важкі і складні навчальні ситуації як виклик для зростання і розвитку, отже, працюють подвійно над завданнями, мають більшу відкритість досвіду, різноманітності і змін, як можливості розвиватися. Показник доведення розпочатої справи до кінця, позитивно пов'язаний з усіма показниками тесту життєстійкості (залученість ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,005$), контроль ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,005$), прийняття ризику ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$)), що відрізі-

няється від групи студентів з високою успішністю, де кореляційні зв'язки були незначні та тільки з показником залученості [51]. Тому, успішним студентам не потрібно високої життєстійкості або завзятості, щоб завершити розпочату справу (навчальне завдання, домашнє завдання, курсовий проект), в той час як неуспішним студентам висока життєстійкість допомагає впоратися зі стресами, негативними емоціями, які виникають в процесі тривалої роботи і є поведінковим регулятором навчальної діяльності. Це в свою чергу, веде до підвищення рівня завзятості у студентів [281].

Тому, навчальна завзятість і життєстійкість мають позитивні кореляційні зв'язки. Успішні студенти менш залежні від впливу життєстійкості і можуть рухатися у напрямку до мети, незважаючи на академічний тиск і навчальні стреси, тоді як для менш успішних студентів важливий саме взаємозв'язок даних показників [258].

Наступним етапом дослідження особистісних предикторів завзятості було перевірка кореляційних взаємозв'язків між навчальною завзятістю та особистісними характеристиками студентів, які є визначальними у формуванні завзятих навчальних дій. Припущення про існування кореляційних зв'язків закономірне, оскільки риси особистості пояснюють відмінності в індивідуальній поведінці [340]. Ці відмінності доцільно використовувати під час вивчення індивідуальних показників у різних сферах. Серед усіх рис, добросовісність та емоційна стабільність вважаються найкращими для прогнозування ефективної навчальної роботи, мотивації, та завзятості пов'язаної з цією роботою [359]. З освітньої точки зору студенти, які мають високу добросовісність, екстраверсійні риси та відкриті новому, проявляють вищу завзятість та мотивацію до навчання [356], тоді як студенти з високим нейротизмом та низькою екстраверсією менш мотивовані та завзяті [321].

У таблиці 6 представлені коефіцієнти r_{xy} Пірсона між показниками навчальної завзятості студентів і показниками короткого варіанту опитувальника Великої П'ятірки (TIPI), розроблений С. Гослінгом, П. Рентфру і В. Свонном в адаптації А.С. Сергєєвої, Б.А. Кирилова і А.Ф. Джумагулової.

Кореляційний аналіз дозволяє зробити висновок, що загальний показник навчальної завзятості студента прямо залежить від високої екстраверсії ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,000005$), доб-

росовісності ($r_{xy} = 0,54$; $p < 0,00000005$) та відкритістю досвіду ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,000005$), на нижчому рівні значимості виявлені кореляції між загальним показником завзятості та дружелюбністю ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$) та емоційною стабільністю ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,005$). Добросовісність є найсильнішою особистісною рисою, яка впливає на навчальну завзятість. «Ідеальний студент», який є відкритий, упевнений у своїх силах, позитивний, в міру само дисциплінований, відповідальний та наполегливий – буде проявляти найвищий рівень навчальної завзятості [143].

Таблиця 6

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників Великої П'ятірки та навчальної завзятості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завзятість	Велика П'ятірка				
	Екстраверсія	Дружелюбність	Добросовісність	Емоційна стабільність	Відкритість до свідку
Цілеспрямованість	0,28 ***	0,02	0,38****	0,25 ***	0,28 ***
Зусилля	0,36 ****	0,15*	0,53****	0,18 **	0,29 ****
Самоконтроль	0,21 **	0,24 ****	0,47****	0,13	0,25 ***
Доведення діла до кінця	0,22 **	0,05	0,39****	0,12	0,16 *
Загальний показник завзятості	0,32 ****	0,15 *	0,54****	0,20 **	0,30

Примітки: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$, $p < 0,005$; «***» – $p < 0,0005$, $p < 0,00005$; «****» – від $p < 0,000005$ до $p < 0,000000001$.

Таблиці 7 і 8 відбивають коефіцієнти кореляції, отримані в групах успішних і неуспішних студентів. Зіставлення даних цих двох таблиць дає можливість оцінити прояв фактора успішності в специфіці взаємозв'язків показників навчальної завзятості та показниками Великої П'ятірки.

Схожість між студентами, які добре й погано вчаться, полягає в наступному. По-перше, показник добросовісності в обох групах досліджуваних статистично пов'язаний з усіма шкалами методики навчальної завязаності, що також підтверджується загальним кореляційний аналізом на всій вибірці студентів. При цьому, найбільш сильні кореляційні зв'язки виявлені між добросовісністю та зусиллям успішних ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,00005$) та неуспішних ($r_{xy} = 0,49$; $p < 0,000005$) студентів. Тому, студенти з високим рівнем сумнівності чи добросовісності направляють усі свої зусилля задля зміни поведінки, яка пов'язана із навчанням, гарним відношенням до викладачів, одногрупників, підвищення та активізацію навчально-пізнавальної активності студентів. Можна стверджувати, що такі зусилля змінюють особистість [178].

Таблиця 7

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників Великої П'ятірки та навчальної завязаності для групи успішних студентів ($n = 114$)

Навчальна завязаність	Велика П'ятірка				
	Екстраверсія	Дружелюбність	Добросовісність	Емоційна стабільність	Відкритість до свіду
Цілеспрямованість	0,29**	-0,08	0,35****	0,32 ***	0,30 ***
Зусилля	0,31***	-0,01	0,39****	0,20*	0,24*
Самоконтроль	0,16	0,11	0,31 ***	0,13	0,18
Доведення діла до кінця	0,13	-0,04	0,40****	0,11	0,07
Загальний показник завязаності	0,28 **	-0,00	0,46 *****	0,24 0,**	0,25 **

Примітки: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,005$; «***» – $p < 0,001$; «****» – $p < 0,00005$; «*****» $p < 0,00001$.

Також поведінка добросовісних студентів часто керується їх навчальними цілями, що підтверджується кореляційним зв'язком цілеспрямованості та добросовісності в двох групах досліджуваних. Такі студенти використовують власну ініціативу для постановки навчальних цілей, а потім концентрують власну енергію для їх досягнення та доведення діла до кінця в успішних ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,00005$) та студентів з низькою успішністю ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,005$). Тобто студенти мають бажання бути успішними в університеті, та отримувати очікувані оцінки. Щоб досягти своїх цілей, сумлінна людина готова бути працюютою, приділяючи значну частину своєї уваги та енергії конкретному прагненню [247]. Вона готова завзятіше наполягати на складних обставинах і можуть вважати репутацію серед одногрупників «трудоголіка».

Таблиця 8

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників Великої П'ятірки та навчальної завзятості для групи студентів з низькою успішністю ($n = 109$)

Навчальна завзятість	Велика П'ятірка				
	Екстраверсія	Дружелюбність	Добросовісність	Емоційна стабільність	Відкритість до свіду
Цілеспрямованість	0,22*	0,05	0,30**	0,18	0,26**
Зусилля	0,36***	0,19	0,49****	0,17	0,38***
Самоконтроль	0,18	0,28**	0,45****	0,10	0,36***
Доведення діла до кінця	0,00*	0,06	0,29 **	0,12	0,22*
Загальний показник завзятості	0,30**	0,18	0,46****	0,17	0,35***

Примітки: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,005$; «***» – $p < 0,0005$; «****» – $p < 0,000005$.

По-друге кореляційні зв'язки за показником екстраверсії в успішних та неуспішних студентів майже однакові. Тому

розвиток цих двох рис характеру не залежить від рівня успішності, створює психологічні умови, що сприяють розвитку високого рівня завзятості в студентів. Надмірна виразність цих двох рис характеру людини, незалежно від рівня успішності, створює психологічні умови, що сприяють появі й закріпленню в студентів завзятих навчальних дій, що в результаті приводять до цілеспрямованої поведінки, яка в свою чергу веде студента до досягнення мети.

Однак між успішними й студентами з низькою успішністю в характері взаємозв'язку показників навчальної завзятості із показниками Великої п'ятірки виявлені також і відмінності. Вони, головним чином, стосуються ролі дружелюбності, емоційної стабільності та відкритості досвіду у формуванні завзятості. Установлена наступна закономірність, у групі успішних студентів емоційна стабільність позитивно корелює з цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,001$), зусиллям ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$), та загальним показником завзятості ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$), з огляду на те, що в групі з низькою успішністю кореляційні зв'язки між показниками методики завзятості та емоційною стабільністю взагалі не були виявлені. Тому, на розвиток та формування завзятості емоційна стабільність не є визначальним чинником для неуспішних студентів. Кореляційні результати дають нам уявлення про важливість фактору емоційної стабільності для успішних студентів, який дає можливість людині виробити комплексний і збалансований спосіб сприйняття життєвих проблем, тобто адекватно реагувати на перешкоди, внутрішні та зовнішні дистрактори задля досягнення навчальної мети, активно діяти щоб побудувати новий план дій, не відступаючи від задуманого. Ця організаційна здатність та структурованість сприйняття допомагає розвивати орієнтоване на реальність мислення, здатність до аналізу та оцінювання власної навчальної діяльності. Кожен успішний студент розвиває відповідні почуття, емоції, сприйняття та ставлення, які допомагають зрозуміти реалії сучасного навчання у вишій, умови та обставини, що створюють складні ситуації, які особистість може подолати за допомогою високої завзятості [308].

Наступною відмінною рисою між групами студентів з високою та низькою успішністю є кореляційні зв'язки за показником дружелюбності та самоконтролю ($r_{xy} = 0,28$;

$p < 0,005$) серед студентів з низькою успішністю, та спостерігається тенденція до прояву взаємозв'язків між дружелюбністю і загальним показником завзятості ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$) та зусиллям ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). Оскільки, згідно методики Велика П'ятірка, рисами дружелюбності є альтруїзм, поступливість, скромність, схильність до співчуття та кооперації, повага інших, можемо зробити висновок, що для неуспішних студентів важливу роль має виражена колективістська установка, тобто відношення членів референтної групи до особистості та її завзятих дій [296]. Осуд та підтримка з боку одногрупників має вплив на таких студентів. Тому навіть коли людина завзято працює над поставленим навчальним завданням, думка оточуючих може вплинути на подальший результат цієї роботи [341]. Тому, серед неуспішних студентів спостерігається тенденція пасувати перед завданнями, які пов'язані з їх власною вигодою чи власним інтересом, проте вони проявляють активність, стійкість інтересів та завзятість, якщо справа стосується колективної роботи [166; 174]. Серед студентів із високою успішністю кореляційні зв'язки між завзятістю та дружелюбністю не були виявлені. Тому можна зробити висновок, що успішні студенти не орієнтуються на думку оточуючих, коли справа йде про досягнення навчальної мети.

Показник відкритість новому досвіду на статистично значному рівні прямо корелює з методикою завзятості, проте серед групи успішних студентів взаємозв'язки виявлено тільки між цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,001$), зусиллям ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$) та загальним показником ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,005$), на відміну від групи з низькою успішністю, де кореляційні зв'язки виявлені на тіснішому рівні та з усіма показниками методики навчальної завзятості. Відкритість досвіду визначається як цікавість, винахідливість, неконсервативність мислення [358]. Для неуспішних студентів велике значення має творчість та цікавість майбутнього навчального завдання, щоб студент завзято його виконував. Найбільш тісні зв'язки виявлені між показником відкритості досвіду та самоконтролем ($r_{xy} = 0,36$; $p < 0,0005$) та зусиллям ($r_{xy} = 0,38$; $p < 0,0005$). Таким чином, для включення регуляторних властивостей завзятості, саморегуляції власних дій, навчальна робота повинна приваблювати студентів з низькою успішністю.

У загальному, студенти з високим рівнем добросовісності та екстраверсії здатні проявляти високу завзятість незалежно від рівня успішності. Студенти зазвичай беруть на себе відповідальність за результати власної діяльності, які пов'язані з проявом завзятості та переживають менше складнощів різного роду при завязаному виконанні діяльності. Для студентів з низькою успішністю для формування завзятості, важливим чинником є цікавість та пластичність навчальної діяльності. Тоді як студенти з високою завзятістю звертають увагу на емоційну забарвленість діяльності, та мають чіткіше та цілісніше уявлення про завзятість, як про рису особистості, прагнуть її проявляти не дивлячись на колективістську установку чи цікавість виконуваного завдання [38].

3.2.2. Когнітивні предиктори завзятої навчальної дії

Регуляція будь-якої діяльності, в тому числі і навчально-професійної, передбачає п'ять основних елементів, по-перше – сам процес навчання, який регулюється, по-друге – задані критерії, яким цей процес повинен відповідати, по-третє – механізм зворотного зв'язку, а саме інформація про актуальний стан регуляції та діяльності в цілому, по-четверте – механізм порівняння поточного стану з заданим критерієм, пошук розрізень та побудова плану, на зменшення цих розрізень та по-п'яте – свідомий вплив на процес діяльності для максимальної відповідності критерію [32; 161; 256]. Тому ми припускаємо, що задля успішної регуляції навчально-професійної діяльності студентів та для розвитку завзятості в цілому, є необхідним оцінювати успішність власних дій та коригувати їх відповідно до заданого критерію. Таким чином однією з найважливіших складових у цій оцінці є механізм зворотного зв'язку.

Дані, що містяться в таблиці 9, дають уявлення про кореляційний зв'язок опитувальника навчальної завзятості та шкали зворотного зв'язку, розробленої Д.О. Леонтьєвим, А.М. Моспан, О.В. Мітіною, підтверджують наше припущення. Аналізуючи кореляційний зв'язок, можемо стверджувати, що кожен показник завзятості дуже тісно (рівень значимості від $p < 0,0001$ до $p < 0,0000001$) корелює з чутливістю до зворотного зв'язку.

Таблиця 9

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників чутливості до зворотного зв'язку та навчальної завзятості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 139$)

Показники навчальної завзятості	Чутливість до зворотного зв'язку
Цілеспрямованість	0,51
Зусилля	0,60
Самоконтроль	0,66
Доведення діла до кінця	0,51
Загальний показник завзятості	0,68

Примітка: рівень значимості від $p < 0,0001$ до $p < 0,00000001$.

Розглянемо цей кореляційний зв'язок ближче. Цілеспрямованість впливає на поведінку студента, як на постійний процес руху до цілі, в яку вбудований механізм регуляції діяльності на основі зворотного зв'язку, про що говорить кореляція цілеспрямованості та чутливості до зворотного зв'язку ($r_{xy} = 0,51$; $p < 0,00000001$). Цілеспрямованість виступає першою або відправною точкою у процесі регуляції та саморегуляції діяльності. Прийняття навчальних цілей студентом, їх аналіз, є життєво необхідним явищем, оскільки отримуючи необхідну інформацію про перші результати навчально-професійної діяльності, студент «живе» ними, переміщуючись між ними, а також визначає для себе антицілі, які на його думку краще уникати. Щоправда, є певний нюанс та небезпека при побудові цілей, тому, що у кожного студента може бути одночасно декілька не пов'язаних між собою навчальних цілей, які можуть знаходитись у ситуації конфлікту або конкуренції, та інформація про зворотній зв'язок може допомогти уникнути цього шляхом упорядкування цих цілей в часі. За дослідженнями Бандури і Червоне, зворотній зв'язок носить результативний характер лише в тому випадку, коли перед суб'єктом діяльності передчасно ставиться ціль. В той час, коли ціль інформує студента про бажаний стан діяльності, зворотній зв'язок – про досягнуті успіхи [263].

Так, наприклад Карвер та Шейер аналізуючи різноманітні цілі приділяють велику увагу поняттю переходу між цілями. Вони вказують, що механізм зворотного зв'язку є сигналом про досягнення чи навпаки провалу цілі. Головним у цьому підході є різниця між заданим (критеріальним) параметром навчальної діяльності, який може ототожнюватись з ціллю та метою навчання та поточним станом процесу. На усунення цієї розбіжності і направлена поведінка особистості при включенні завзятих навчальних дій. Результати зворотного зв'язку задіяні на усіх рівнях та об'єднані між собою в ієрархічну систему, які збирають інформацію про будь-яку діяльність студента [274; 275].

Самоконтроль пов'язаний із чутливістю до зворотного зв'язку майже на найтіснішому рівні ($r_{xy} = 0,66$; $p < 0,000001$), після загального показника завзятості ($r_{xy} = 0,68$; $p < 0,0000001$). Автори шкали зазначали, що якісна саморегуляція та самоконтроль діяльності відбувається при високій чутливості до зворотного зв'язку. На жаль, механізм самоконтролю навчальної діяльності не у всіх студентів функціонує однаково. Введене у психологію Д.О. Леонтьєвим поняття особистісного потенціалу відображає саме індивідуальні відмінності в успішності функціонуванні механізму самоконтролю та саморегуляції. Цей механізм являє собою ряд окремих функціональних здібностей особистості, який включає здатність до планування, контролю діяльності та чутливість до зворотного зв'язку [140; 150]. Тому, якщо студент має високий рівень чутливості до зворотного зв'язку, він здатний диференційовано реагувати на успіх власних дій та досягнень та корегувати власну активність відповідно до цього. Тому, чим вищий рівень самоконтролю особистості тим краще та швидше людина буде розуміти себе та важливість результатів навчальної діяльності. Якщо чутливість особистості до зворотного зв'язку порушується – студент може продовжувати направленість та інтенсивність своїх вольових зусиль, незалежно від того, приносять вони бажаний результат чи ні, та студент здатний пояснювати свої дії, вдаючись до механізмів психологічного захисту та деструктивних копінг-стратегій.

Знову звертаючись до робіт Карвера та Шейера можемо охарактеризувати роботу та складові механізму зворотного зв'язку. Автори вважають, що зворотний зв'язок може бути

негайним та запізнілим, постійним чи з перервами. Тому, корегуючий вплив на діяльність студента також може цим принципам. Контури зворотного зв'язку різних процесів саморегуляції діяльності можуть взаємодіяти та переплітатися між собою. Феноменологічний результат злиття зворотного зв'язку з цільовим критерієм можуть викликати відчуття двох типів. Одне з них виражається у відчутті впевненості або сумніву, а друге – у відчутті позитиву чи негативу. Цікаво, що тут поняття «позитивне» і «негативне» визначають не емоційне забарвлення, а відповідність очікуваному. Так, позитивні почуття виникають, коли система дії успішно здійснює те, що необхідно. Якщо системи уникнення успішно здійснюють те, що потрібно, – тримають суб'єкта на відстані від антицілей, – підсумком є позитивний афект. Якщо вони не на відповідному рівні справляються з тим, для чого призначені, афективні переживання стають негативними. Тому, як бачимо з вищезазначеного, ціль є відправною точкою самоконтролю, а однією з існуючих проблем для студента та його саморегуляції діяльності є відмові від цілі. Це відбувається у випадках коли ціль ще не реалізована, проте виникають сумніви и труднощі, пов'язані з перспективою її реалізації.

На цьому етапі доцільно говорити про важливість волевих зусиль особистості ($r_{xy} = 0,60$; $p < 0,000001$), як показника завзятості та доведення розпочатого діла до кінця ($r_{xy} = 0,51$; $p < 0,0001$) та їх зв'язок із чутливістю до зворотного зв'язку, як індивідуально-психологічної змінної в процесі саморегуляції. У багатьох випадках до позитивного результату призводить завзятість, яка пов'язана з мобілізацією ресурсів: студент знаходячись на межі правильного рішення, продовжувати завзято виконувати свою діяльність чи змінити її. В результаті вибору першого, він кидає в бій все нові і нові сили, ідеї, можливості, будує нові підцілі, що може привести в кінцевому рахунку до перемоги. Але якщо завзяті навчальні дії не включаються в дію та навчальна завзятість в цілому зводиться до мінімуму – людина здається, у неї опускаються руки та вона намагається переключитися на іншу ціль або відмовитись від її виконання взагалі. Відмова від продовження рішучих дій в свідомості студента може асоціюватися з поразкою, проте в деяких випадках (дуже рідких) тільки ця стратегія може в кінцевому підсумку призвести до успіху, сумніви виявляються

найбільш конструктивними, і тільки рішуча зміна стратегії може переломити ситуацію, наприклад коли студент не має математичних здібностей та вступив на такий факультет, але якщо через рік студент відмовився від своєї першої цілі, та змінив факультет на більш зручний – ми маємо справу з адаптивною реакцією, тактичною зміною мети низького рівня, що дозволяє ефективно досягти мети середнього або високого рівня. Багато авторів описують ряд гнучких тактик подібного роду. Однією з них є, наприклад, заміна занадто «напруженої» цілі на більш легко досяжну, менш масштабну мету, що дозволяє, зробивши крок назад, не відступити остаточно (механізм масштабування). Перемикання також може здійснюватися на більш обмежену мету в тій же області, а може і на мету в іншій області, що добре описується класичними динамічними механізмами заміщення К. Левіна. Зміна способів досягнення мети виступає ще однією тактикою часткової відмови від мети, що дозволяє перебудуватися в процесі руху до неї.

Таблиця 10

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників чутливості до зворотного зв'язку та навчальної завязаності для групи досліджуваних з низькою ($n = 75$) та високою успішністю ($n = 64$)

Навчальна завязаність	Чутливість до зворотного зв'язку	
	У групі успішних	У групі неуспішних
Цілеспрямованість	0,48	0,56
Зусилля	0,42	0,66
Самоконтроль	0,53	0,70
Доведення діла до кінця	0,47	0,51
Загальний показник завязаності	0,58	0,71

Примітки: рівень значимості від $p < 0,0000001$ до $p < 0,000000001$.

З метою перевірки специфіки взаємозв'язку показників опитувальника навчальної завязаності в групах успішних і неуспішних студентів та чутливості до зворотного зв'язку ми використали кореляційний аналіз, який представлений у таблиці 10. Як бачимо з результатів кореляційного аналізу для групи студентів з низькою успішністю аналіз власних дій та розви-

нута чутливість до зворотного зв'язку є набагато важливішою. Оскільки, якщо зазвичай студент має рівень навчання «задовільно» та рідко «добре», він може намагатися змінити це, та змінити власну навчальну ситуацію. Для цього йому необхідно розуміти у якому напрямку рухатися, та як будувати свою діяльність. У пам'яті студента будуть виникати стандарти виконання відповідної дії (відповідно інструкції, існуючого ідеального образу чи авторитетного прикладу), що будуть впливати на готовність людини до продовження виконання дії. Тому, одне з характерних порушень саморегуляції – складність або неможливість відмови від недосяжної мети і перемикавання на інші цілі, що в умовах фрустрації цієї мети може призводити до дуже негативних наслідків, порушення здоров'я, зміна університету, або навіть, неотримання вищої освіти взагалі. Люди, які не в змозі відмовитися від тих, що цілей існували з самого початку, сприймають цю ситуацію як безвихідну, ситуацію глобальної залежності і безпорадності.

Альтернативою є відмова від даної мети, тактично реалізований одним з чотирьох способів: 1) вибрати інший шлях досягнення мети; 2) сформулювати нову мету, що веде до мети вищого рівня; 3) масштабувати мету, кілька знизивши рівень домагань, або 4) не приймати нових цілей. В останньому випадку виникає відчуття порожнечі, безцільності і самотності.

Інформація, яка не наділена особистісним змістом, що не трансформована в значимий досвід, не працює як механізм зворотного зв'язку. Тому, ми пересвідчилися, що механізм зворотного зв'язку є одним із визначальних елементів у саморегуляції студента, що в свою чергу активує механізм завзятих навчальних дій та мобілізацію всього організму.

3.2.3. Емоційно-вольові предиктори завзятої навчальної дії

Однієї з важливих змінних, що забезпечують успішне навчання студента у вишій, адекватне відношення до навчання, позитивний емоційний стан студента є відсутність вигорання та відчуження від навчання. У зв'язку із цим ми перевіряли наступні припущення: 1) про зв'язок відчуження та вигорання студентів від навчання та навчальних завзятих дій в загальному; 2) прояв відчуження та вигорання студентів

залежить від рівня успішності завзятих та незавзятих студентів. Завзятість неуспішних студентів у більшій мірі, ніж в успішних студентів, втрачає свої регулятивні властивості під впливом відчуження та вигорання, та особистість перестає виконувати завзяті навчальні дії щоб успішно досягати навчальних цілей.

У таблиці 11 представлені коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} Пірсона показників відчуження та вигорання студентів від навчальної діяльності та показників опитувальника навчальної завзятості, отримані на всій вибірці досліджуваних.

Таблиця 11

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників шкали вигорання та шкали відчуження з шкалою навчальної завзятості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завзятість	Вигорання від навчання			Вдчуження від навчання			
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція професійних досягнень	Вегетативність	Безспілля	Нігілізм	Авантюризм
Цілеспрямованість	-0,31	-0,20	-0,32	-0,26	-0,16	-0,14	-0,26
Зусилля	-0,35	-0,43	-0,42	-0,47	-0,30	-0,33	-0,38
Самоконтроль	-0,33	-0,34	-0,30	-0,31	-0,18	-0,24	-0,26
Доведення діла до кінця	-0,27	-0,31	-0,30	-0,30	-0,22	-0,23	-0,35
Загальний показник завзятості	-0,38	-0,39	-0,40	-0,41	-0,26	-0,28	-0,37

Примітки: рівень значимості від $p < 0,005$ до $p < 0,000001$.

Було виявлено, що кожен показник навчальної завзятості на досить високому статистичному рівні негативно корелює з методиками відчуження студентів та вигорання від навчання Є.М. Осіна.

Проаналізуємо зв'язок відчуження та завязтості. По перше – беручи до уваги різні підходи до визначення категорії відчуження можемо сказати, що відчуження від навчальної діяльності – це таке відношення студента до навчання, при якому результати навчальної діяльності, студент сам по собі, викладачі, адміністрація, інші студенти і соціальні групи як носії норм, установок і цінностей навчальної діяльності представлені в його свідомості різним ступенем протилежності (від розбіжності думок до ворожості), що виражається у відповідних переживаннях суб'єкта (почутті відокремленості, самотності, відторгнення, ізоляції) і проявляється в поведінці, протилежній поняттям близькості, гуманності, включеності у діяльність і т.д. Тому, виходячи з визначення відчуження від навчання, можемо сказати, завязтість є протилежним цьому поняттям. Найбільш тісні негативні взаємозв'язки були виявлені між усіма показниками методики відчуження та навчальним зусиллям. Оскільки, вольове зусилля навчальної діяльності – це суб'єктивне вираження регулятивної функції волі, яке впливає на емоційну сферу особистості у процесі діяльності [98], зокрема, навчально-професійної, вегетативність ($r_{xy} = -0,47$; $p < 0,000001$) та авантюризм ($r_{xy} = -0,38$; $p < 0,000001$), які мають найтісніші кореляції з вольовим зусиллям мають негативний вплив на його розвиток. Автор методики зазначав, що коли студент нездатний повірити в істину та важливість навчального процесу навчального процесу, високих результатів у навчанні такий студент не зможе досягти. Згідно моделі отриманої у результаті дослідження Є.М. Осінім залежності відчуження та вигорання від успішності можемо сказати, що відчуження, як певний набір переконань пов'язане із змістовними характеристиками системи відносин студента з освітнім середовищем і лежать в основі навчальної мотивації та вольової регуляції дій. Ці дані в цілому підтверджують наше перше припущення про негативний взаємозв'язок показників завязтості та відчуження [278].

Проаналізувавши результати кореляційного аналізу між шкалою вигорання та показниками завязтості, робимо висновок, що показники негативно тісно корелюють на рівні значимості від $p < 0,005$ до $p < 0,000001$. В загальному можна сказати, що вигорання негативно корелює з кожним показником опитувальника навчальної завязтості. Тому вигорання

та відчуження від навчання студентів вишу є прямою причиною утрати навчальної завзятості та навчальних завзятих дій, мотивації та пізнавальної активності загалом [318]. Попередні дослідження вигорання від навчання констатують, що воно загальним чином пов'язане із зовнішньою мотивацією до навчання [313]. Наше дослідження взаємозв'язку завзятості та академічної саморегуляції навчання також доводять, що зовнішня саморегуляція негативно впливає на розвиток завзятості у студентів вишу. Тому вигорання в комплексі з переважаючою зовнішньою мотивацією навчання має критичний вплив на студента, його успішність та завзятість у навчанні.

Показник вольового зусилля, так само, найтісніше корелює з вигоранням студентів університету. В контексті навчальної діяльності вигорання початкової діяльності перш за все пов'язане з емоційним виснаженням. Саморегуляція та доведення справи до кінця негативно корелюють з емоційним виснаженням ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,0001$) та ($r_{xy} = -0,33$; $p < 0,000001$) відповідно. Тому, студенти відчують постійне напруження та хронічну втому, які пов'язані з навчальним процесом, і у зв'язку з цим регуляція власної цілеспрямованої поведінки, для доведення розпочатого до кінця, в даному випадку неможлива [343]. Цей факт може впливати і на успішність студентів у цілому, оскільки ресурси особистості знижуються, а вимоги навчального процесу постійно зростають в умовах нинішнього освітнього середовища [104].

Тому, наступним кроком у перевірці нашого припущення про негативний зв'язок відчуження та вигорання студентів та рівня успішності завзятих та незавзятих студентів, став аналіз кореляцій, обчислених окремо в групах успішних і неуспішних студентів (див. табл. 12). У цілому можемо спостерігати наступну тенденцію. Самоконтроль успішних студентів ніякою мірою не залежить від вигорання та відчуження від навчання. Тому можна вважати, що самоконтроль успішного студента, як один із основних характеристик завзятості має набагато складніші, вольові механізми регуляції, та від емоційного фону особистості не змінюється.

В.О. Олефір зазначає, що самоконтроль є одним із найбільш суттєвих особистісних ресурсів.

Таблиця 12
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників шкал вигорання та відчуження з шкалою навчальної завязтісті для групи успішних студентів ($n = 114$)

Навчальна завязтість	Вигорання від навчання			Відчуження від навчання		
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція професійних досягнень	Безсилад	Нігілізм	Авантюризм
Цілеспрямованість	-0,18	-0,06	-0,31***	-0,19*	-0,09	-0,01
Зусилля	-0,21*	-0,27***	-0,28***	-0,38***	-0,20*	-0,19*
Самоконтроль	-0,13	-0,15	-0,08	-0,12	-0,01	-0,08
Доведення діла до кінця	-0,14	-0,17	-0,19*	-0,23*	-0,19*	-0,16
Загальний показник завязтісті	-0,21*	-0,20*	-0,27***	-0,28***	-0,15	-0,14
						-0,24**

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,005$; **** $p < 0,001$; ***** $p < 0,0005$.

Студенти з високим рівнем самоконтролю можуть краще контролювати власні думки та поведінку, регулювати емоції, гальмувати свої миттєві імпульси, у порівнянні з студентами з низьким самоконтролем. Вони також швидше досягають довгострокових цілей та здатні протистояти ситуативним спокусам [182].

Розглянемо підходи до контролю та самоконтролю в умовах навчальної діяльності. Так, Д.Б. Ельконін вважав що дія контролю лежить в основі її співвідношення з результатом, через попередній образ цієї дії [254]. Тому якщо студент співвідносить свої дії з готовим образом цих дії, він контролює свою діяльність у формі довільної уваги. Контроль та оцінка результатів діяльності повинні бути невід'ємною часткою навчальної діяльності. Так у процесі пошуку адекватних способів рішення навчального завдання студенти вдаються до попереджувального контролю власної навчальної діяльності. Л.В. Берцфаї виділила три види самоконтролю при виконанні будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної. По-перше контроль у вигляді довільної уваги, по-друге попереджувальний контроль, який використовується при відсутності образу діяльності і очікуваними результатами, та по-третє – рефлексивний самоконтроль, коли особистість перебудовує спосіб дії, й представляє собою систему спроб, які людина виконує для адаптації до нових умов [20]. Є.П. Ільїн розвиває підхід до саморегуляції як усвідомлений контроль за автоматизованою дією [106; 107]. Концентована увага людини, що виконує діяльність, може бути направлена на контроль за ситуацією, на результат дії та саму дію. Дослідник описує контроль з двох сторін, перцептивний та смисловий.

У ході самоконтролю навчальної діяльності студент виконує різного роду дії, такі як теоретичні та практичні, задля корекції, самооцінки та вдосконалення навчальної діяльності, задля розвитку професійних знань та умінь [197]. Тому, самоконтроль, як складова характеристика завзятості, опирається на такі психічні процеси, як увага, пам'ять, мислення, тощо, та мало залежить від емоційного стану успішного студента.

Зусилля, які проявляють студенти з високою успішністю, негативно корелюють з кожним показником за шкалами вигорання та відчуження. В.І. Селіванов вважав, що саме волевовне зусилля є одним із головних засобів за допомогою якого

особистість керує своїми потребами та спонуканнями, вибірково запускаючи в дію одну мотиваційну систему та гальмуючи іншу. Дослідник також наголошував, що зусилля напружені пов'язані з подоланням перепон та труднощів, які властиві будь-якій роботі, особливо навчальній [209; 210]. Тому, саме на зусилля, негативні емоційні стани, виснаження, вигорання та відчуження студентів впливають найвищою мірою, гальмуючи усі цілеспрямовані процеси, та завзяті початкові дії. Студент стає пасивним, перестає проявляти творчий підхід до навчальних задач, знижуються результати навчальної діяльності.

Виявлено цікаву закономірність, що цілеспрямованість успішних студентів за методикою завзятості негативно корелює з редукцією професійних досягнень ($r_{xy} = -0,31$; $p < 0,001$) за шкалою вигорання та вегетативністю ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$) за шкалою відчуження від навчання. Нагадаємо, що редукція професійних досягнень розуміється Є.М. Осіним як постійне зростання власної професійної некомпетентності та зниження об'єктивних результатів навчальної діяльності, та вегетативність – це нездатність повірити у важливість чи цінність навчальної діяльності. Ці два критерії тісно пов'язані між собою та взаємозалежні, тому коли студент не вірить у істину навчального процесу, результати навчального процесу знижуються, що впливає на цілеспрямованість особистості [368]. Тобто чим вищий рівень редукції професійних досягнень та вегетативність тим нижчий рівень цілеспрямованості, як показника завзятості. Цілеспрямованість у контексті навчальної діяльності, визначається, як усвідомлення найважливіших навчальних цілей, їх чітке та ясне уявлення, віра в їх важливість та можливість студентом їх досягнення у найкоротший термін [255]. Тому, якщо підвищується рівень вигорання у студентів із високою успішністю, цілеспрямована поведінка знижується.

Такий показник завзятості, як доведення діла до кінця найтісніше негативно корелює з показником редукції професійних досягнень ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$) та вегетативністю ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$) за методикою відчуження, безсиллям ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$) та авантюризмом ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,01$). Тобто більшою мірою на відмову від цілі, на доведення розпочатого до завершення впливає відчуження, а не вигорання. Тому, коли відчуження бере гору над навчальними діями сту-

дента, за думкою А.А. Абраменкової, у студентів переважають негативні емоції на заняттях, студент відчуває заздрість, коли інший студент більш успішний ніж він, чи зловтішається невдачі, при цьому діючи у руслі посилення власного неблагополуччя, тобто відсторонення від друзів, одногрупників, викладачів, нехтування лекційними заняттями, переживання неспіху в оволодінні професією. За таких обставин, про доведення навчальної цілі до кінця не може бути мови, і усі ресурсні сили організму будуть направлені лише на зміну вищеописаної ситуації [87].

Порівнюючи дві шкали вигорання та відчуження від навчання, на групі успішних студентів, можна зробити висновки, що відчуження має більший вплив на розвиток завзятості у студентів, оскільки негативних кореляційних зв'язків між вигоранням та завзятістю виявлено набагато менше. Тому, можна зробити два припущення. По-перше – завзятість є одним із предикторів попередження вигорання та відчуження у студентів з високою успішністю, що можливо довести за допомогою регресійного аналізу, та по-друге – завзяті успішні студенти менше «вигорають» та до кінця навчання в університеті зберігають інтерес та віру у важливість навчального процесу [371]. Дане припущення може бути підтверджене у наступних дослідженнях завзятості.

Таблиця 13 дає деталізоване уявлення про систему взаємозв'язків показників завзятості неуспішних студентів з компонентами відчуження та вигорання. Результати кореляційного аналізу підтверджують наше припущення, що завзятість неуспішних студентів у більшій мірі, ніж в успішних студентів, втрачає свої регулятивні властивості під впливом відчуження та вигорання, та особистість перестає виконувати завзяті навчальні дії щоб успішно досягати навчальних цілей, оскільки кореляційні зв'язки виявлені майже між кожним показником завзятості та вигорання і відчуження. Проаналізуємо окремо кореляційні зв'язки завзятості з шкалою вигорання та з шкалою відчуження. Шкала вигорання від навчальної діяльності має негативний кореляційний зв'язок з кожним показником опитувальника завзятості на статистично значимому рівні від $p < 0,05$ до $p < 0,000005$.

Таблиця 13
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників шкал вигорання та відчуження з шкалою навчальної завзятості для групи студентів з низькою успішністю ($n = 109$)

Навчальна завзятість	Вигорання від навчання					
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція професійних досягнень	Вегетативність	Безсилад	Нігілізм
Цілеспрямованість	-0,34	-0,23	-0,24	-0,23	-0,14*	-0,18*
Зусилля	-0,28	-0,46	-0,42	-0,45	-0,24	-0,33
Самоконтроль	-0,34	-0,40	-0,36	-0,36	-0,19*	-0,25
Доведення діла до кінця	-0,27	-0,34	-0,31	-0,28	-0,15*	-0,22
Загальний показник завзя- тості	-0,37	-0,43	-0,40	-0,40	-0,21	-0,29

Примітки: рівень значимості від $p < 0,05$ до $p < 0,000001$; * – значимих кореляцій не виявлено.

Шкала цілеспрямованості, як складова завязаності негативно корелює з вигоранням особистості в умовах навчання у ВНЗ. Дана шкала показує міру зрілості переважно когнітивного контролю, тому що свідчить про гарне, або погане бачення мети, її розуміння, ясність для суб'єкта [28].

Студенти, що мають невиразні й неструктуровані цільові образи, демонструють високий рівень емоційного виснаження ($r_{xy} = -0,34$; $p < 0,0005$), деперсоналізацію ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), та редукцію професійних досягнень ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$). Дані результати кореляційного аналізу відмінні від результатів дослідження проведеного на групі успішних студентів, де негативний зв'язок був виявлений лише між цілеспрямованістю та редукцією професійних досягнень. Студент, який усвідомлює свою мету, яка є результатом довгої, ефективної й ретельної «когнітивної розробки потреби» задає направленість навчальним діям, діям самоконтролю та самооцінки в навчанні. Проте негативні емоційні стани, перенапруження, неприязнь з боку одногрупників та викладачів, постійні переживання за негативні результати навчальної діяльності, спотворюють виразний цільовий образ особистості, в результаті чого студент не може адекватно підходити до формування проміжних цілей задля досягнення успіху у навчанні [253]. Тому, емоційний комфорт є важливим показником успіху в активізації навчально-пізнавального інтересу. Розмиті й нечіткі цілі не можуть стати інформаційною основою для побудови успішної діяльності й тому в студентів з недостатньою цілеспрямованістю формуються ознаки вигорання від навчання.

Самоконтроль має найтісніші негативні зв'язки з деперсоналізацією студента ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,000005$), проте корелює з кожним показником опитувальника. Що є відмінним від групи студентів з високою успішністю, де кореляційних зв'язків зовсім не було виявлено. Це говорить про високий рівень залежності завязаності неуспішних студентів від власного емоційного стану. При високій деперсоналізації особистість має тенденцію розвивати негативне відношення до себе, та до оточуючих. На початкових етапах негативні установки – латентні, самоконтроль ще допомагає студенту подолати емоційне напруження, проте, з часом внутрішнє роздратування

сильнішає, та самоконтроль втрачає свої регулятивні функції поведінки.

Зусилля має негативний зв'язок з шкалою вигорання, що нічим не відрізняється від успішних студентів. Доведення діла до кінця негативно корелює з кожним показником шкали вигорання (емоційним виснаженням ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,005$), деперсоналізацією ($r_{xy} = -0,34$; $p < 0,0005$) та редукцією професійних досягнень ($r_{xy} = -0,31$; $p < 0,005$). Тому, як бачимо з результатів кореляційного аналізу неуспішні студенти швидше вигорають, мають нижчий рівень ресурсних сил організму. У порівнянні з групою успішних студентів, – навчальна завзятість неуспішних студентів високою мірою залежить від емоційної стабільності та привабливості діяльності.

Шкала відчуження меншою мірою негативно пов'язана з завзятістю студентів. Усі показники компонентів завзятості виявилися зворотно і на статистично значимому рівні пов'язаними з показником вегетативності (цілеспрямованість ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), зусилля ($r_{xy} = -0,45$; $p < 0,000005$), самоконтроль ($r_{xy} = -0,31$; $p < 0,0005$), доведення діла до кінця ($r_{xy} = -0,28$; $p < 0,005$) та загальний показник завзятості ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,00005$). Це – свідчення стримуючої ролі завзятості у відношенні емоційного відчуження у студентів на заняттях. Тому чим нижчий рівень вегетативності студентів, тим вищий рівень початкової завзятості і навпаки. Є.М. Осін вважав вегетативність, як один з найтяжчих випадків відчуження, тому в даному випадку втрачається віра у власну навчальну діяльність. С. Мадді вбачав у відчуженні особистості екзистенціальний невроз, який є причиною відмови студента від власного вибору професії та навіть, при найтяжчих формах, власного життя [333].

Показники чотирьох компонентів завзятості з п'яти є негативно пов'язані з нігілізмом, за шкалою відчуження. Найтісніше нігілізм, як переконання у відсутності сенсу навчання, виявився пов'язаний із зусиллями особистості ($r_{xy} = -0,33$; $p < 0,0005$). Зміст визначення нігілізму яскраво відкривається зі сторони екзистенціальної традиції, в рамках якої зазначається, що суб'єктивні переживання особистістю неповного, неясного, несправжнього буття впливають на формування невідповідності актуального існування людини тим формам буття, які пов'язані з поняттями покликання, екзистенціаль-

ного сенсу життя, а ситуація нігілізму описується як ситуація відмови від власного вибору, пошуку сенсу навчання [261]. Тому, під впливом нігілізму руйнується навчальна завзятість особистості, навчальна діяльність з ефективної та успішної перетворюється в деструктивну, та підтримується на такому рівні самим студентом.

Кореляційний аналіз допоміг також виявити негативний зворотній зв'язок між авантюризмом та кожним показником опитувальника навчальної завзятості.

У найменшій мірі з компонентами завзятості виявився пов'язаним такий параметр відчуження навчання, як безсилля (усього два статистично значимі коефіцієнти кореляції зусилля ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$) та загальний показник завзятості ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$)). Психологічний зміст цього параметра – захопленість небезпечними, екстремальними видами діяльності, в силу знецінення щоденної навчальної діяльності. Даний вид відчуження є найменш критичним та деструктивним, оскільки особистість намагається замінити нудну, на його думку, діяльність чимось цікавішим та захопливішим.

Зв'язок зусилля простежується з кожним показником шкал вигорання та відчуження не залежно від рівня успішності студентів. Б.М. Смірнов визначав вольове зусилля як свідоме напруження фізичних та психічних можливостей організму, які мобілізують та організують стан і діяльність людини задля подолання перепон. Тому можна стверджувати, що зусилля є визначальною ланкою у боротьбі з вигоранням та відчуженням, та припускаємо, що зусилля є одним із предикторів емоційної стабільності особистості, що може бути підтверджено за допомогою факторного та регресійного аналізу.

Отже, завзятість у навчальній діяльності знижує ймовірність актуалізації негативних емоційних станів, таких як, вигорання та відчуження. Завзятість на заняттях, перешкоджаючи актуалізації негативних емоційних станів та установок у студентів, сприяє стабілізації функціональної системи діяльності [243]. Успішні студенти в меншій мірі піддаються емоційним «гойдалкам» та на їх завзятість майже не впливає вигорання навчальної діяльності особистості, проте неуспішні студенти коли приходять до вузу високо залежні від стійких професійних очікувань (установок), які часто можуть не збігатися з системою дійсних цінностей і актуальною смисловою

регуляцією навчальної діяльності, тому завзяті навчальні дії, у цьому випадку, зводяться нанівець. Коли завзятість перетворюється в зрілу властивість особистості, вона стає одним із ключових регуляторних принципів попередження вигорання та відчуження від навчання в студентів, що різко підвищують імовірність успіху в навчальній роботі.

Задля перевірки вольових особливостей навчальної завзятості ми використали шкалу завзяття «Grit», у адаптації О.В. Алексеевої. Шкала націлена на визначення актуального рівня завзятості. Результати кореляційного аналізу за шкалою завзяття та навчальною завзятістю представлені у таблиці 14. Можемо простежити чіткий взаємозв'язок навчальної завзятості з звичайною завзятістю студентів, тобто потенціал навчальної завзятості можливо розвивати, якщо особистість має високу завзятість загалом.

Таблиця 14

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників завзяття та навчальної завзятості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завзятість	Показники шкали завзяття Grit		
	Цілеспрямованість	Стійкість інтересів	Завзяття
Цілеспрямованість	0,31	0,39	0,39
Зусилля	0,33	0,38	0,40
Самоконтроль	0,31	0,34	0,38
Доведення діла до кінця	0,23	0,38	0,31
Загальний показник завзятості	0,35	0,44	0,44

Примітки: $p < 0,05$.

Завзятість ймовірно буде передбачати, хто досягне довготривалих цілей та цілей вищого порядку, спонукатиме студентів до вибору складнішого навчального завдання. За до-

помогою стійкості інтересів ($r_{xy} = 0,38$; $p < 0,05$) завзятість слугує прогностичним механізмом у відношенні доведення розпочатого до кінця, що і підтверджується кореляційним аналізом. Самоконтроль у взаємодії з стійкістю інтересів ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,05$) є важливим для досягання стійких цілей особистісного значення. Завзятість є важливою не тільки у навчальній діяльності при формуванні навчальних дій, але завзятість грає величезну роль при відмові від негативних звичок особистості [322]. Відмова від паління наприклад, як і виконання занадто складного, непосильного навчального завдання включає докладання зусиль, інколи навіть через «не хочу», побудови системи переваг та цінностей, на основі яких побудова цілеспрямованої поведінки [348].

Задля аналізу вольових розбіжностей між успішними та неуспішними студентам ми застосували кореляційний аналіз, який представлений у таблиці 15.

Таблиця 15

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників завзяття та навчальної завзятості для групи досліджуваних з низькою ($n = 75$) та високою успішністю ($n = 64$)

Навчальна завзятість	Показники шкали завзяття Grit					
	У групі успішних			У групі неуспішних		
	Цілеспрямованість	Стійкість інтересів	Завзяття	Цілеспрямованість	Стійкість інтересів	Завзяття
Цілеспрямованість	0,30	0,49	0,69	0,51	0,48	0,57
Зусилля	0,20*	0,49	0,59	0,62	0,53	0,66
Самоконтроль	0,20*	0,21*	0,44	0,61	0,52	0,65
Доведення діла до кінця	0,11*	0,46	0,67	0,49	0,51	0,57
Загальний показник завзятості	0,24*	0,50	0,72	0,66	0,60	0,72

Примітки: * – кореляційні зв'язки не досягли рівня значимості $p < 0,05$.

Як бачимо з результатів, група неуспішних студентів більшою мірою залежить від загального завзяття особистості, як вольової якості, для розвитку високого рівня навчальної завзятості. Найважливішою відмінністю є те, що показник самоконтролю за опитувальником навчальної завзятості практично не корелює (за виключенням загальної шкали завзяття ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,05$)) з показниками завзяття в успішних студентів, на відміну від неуспішних, де кореляційний зв'язок присутній на дуже тісному рівні ($r_{xy} = 0,62$; $r_{xy} = 0,52$; $r_{xy} = 0,65$; $p < 0,05$). Р. Баумайстер описував, самоконтроль, як самостійний регулюючий механізм суперечливих імпульсів задля досягнення найцінніших цілей в даний момент [266]. Опираючись на це положення можемо сказати, що успішні студенти будуючи системи ієрархій навчальних цілей, майже не опираються на служби власного самоконтролю діяльності, та не звертають увагу на момент труднощів. У той час неуспішні студенти у побудові цілей керуються механізмами самоконтролю, тобто у ситуаціях виникнення зовнішніх спокус чи перепон, їм необхідний актуальний контроль кожної навчальної ситуації.

3.2.4. Мотиваційні предиктори завзятості навчальної дії

Метою емпіричного дослідження на даному етапі роботи – вивчити взаємозв'язки показників академічної саморегуляції студентів із структурними компонентами завзятості навчальної дії. У таблиці 16 представлені коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона показників академічної саморегуляції за методикою Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюк зі шкалами авторського опитувальника навчальної завзятості для всієї вибірки студентів.

Звертає на себе увагу тісна пряма кореляція показників опитувальника навчальної завзятості з шкалами ідентифікованої регуляції та власного спонування. Найтісніше корелюють показники зусилля та самоконтролю з цими шкалам. Авторами теорії самодетермінації Десі й Райан доведено, що саморегуляція – це адаптивна риса особистості, яка здатна до зміни поведінки людини, думок, почуттів та емоцій в цілому.

Таблиця 16
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників академічної саморегуляції та навчальної завязатості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завязатість	Показники академічної саморегуляції				
	Зовнішня регуляція (ЗР)	Інтроєктована регуляція (ІнР)	Ідентифікована регуляція (ІдР)	Власне спонукання (ВС)	Відносний індекс автономії (ВІА)
Цілеспрямованість	-0,14*	-0,07	0,37***	0,36***	0,41***
Зусилля	-0,03	0,13*	0,53***	0,51***	0,39***
Самоконтроль	0,05	0,19*	0,53***	0,49***	0,31***
Доведення діла до кінця	0,02	0,07	0,37***	0,30***	0,22*
Загальний показник завязатості	-0,03	0,10	0,55***	0,50***	0,40***

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,000001$; **** $p < 0,00000001$.

Аналізуючи тісний взаємозв'язок зусилля та ідентифікованої регуляції ($r_{xy} = 0,53$; $p < 0,00000001$), можна сказати, що студенти, які демонструють такий тип регуляції свідомо цінують навчальну діяльність, приймають навчальні дії, як особистісно-важливі, керуючись принципом якщо я хочу досягти мети, то буду проявляти найбільш інтенсивні та довгі зусилля для цього.

Зв'язок ідентифікованої регуляції та самоконтролю ($r_{xy} = 0,53$; $p < 0,00000001$) за авторським опитувальником указує на високий рівень позитивної залежності свідомої регуляції власних дій та привабливості діяльності шляхом відчуття відповідальності за власний вибір [284 – 286]. Так, студент самостійно розуміє важливість навчальної поведінки, приймає рішення як досягти навчальної мети, і потім рухається у напрямку втілення власного плану. Шкала власного спонукання чи внутрішньої регуляції навчальних дій, позитивно корелює з кожним показником завзятості. Так завзятий студент сумлінно виконує будь-які навчальні завдання в силу їх цікавості, та отримує задоволення від власної навчальної діяльності та її позитивних результатів. Тому можна стверджувати, що джерелом розвитку завзятості особистості є два найбільш сформовані та зрілі види академічної мотивації діяльності – ідентифікована регуляція та регуляція власним спонуканням [90]. Тільки при високій ідентифікаційній регуляції правила поведінки асимілюються одним з одними – відбувається інтеграція двох показників. Це означає, що студент оцінив усі правила поведінки, порівняв їх з іншими існуючими цінностями та потребами, та чим більше цей студент засвоює причини навчальних дій та асимілює їх з собою, тим більш внутрішньо-спрямовані мотивовані дії стають само визначеними [94].

Цілеспрямованість негативно корелює з зовнішньою регуляцією мотивації студентів ($r_{xy} = -0,14$; $p < 0,005$). Зовнішня регуляція виконується для уникнення зовнішнього авторитетного тиску та отримання задоволення від винагороди ззовні, тому дії людей керованих цією мотивацією мають зовнішній локус причинності [283]. Студент, який керується виключно зовнішньою регуляцією навчання буде виконувати домашнє завдання тільки щоб отримати позитивну чи задовільну оцінку, заслужити повагу викладача чи одногрупників, або буде

вважати це обов'язком кожного студента. Навчальна діяльність для таких студентів є тягарем та не приносить задоволеності. Тому цілеспрямованість, як структурний компонент завзятості та мотивація ззовні є взаємовиключними, чим нижчий рівень у людини зовнішньої регуляції – тим вищий рівень цілеспрямованості та завзятості загалом [94]. Тому цілеспрямовані студенти контролюють власну діяльність самостійно, не зважають на перепони, свідомо регулюють власну поведінку та здатні до рефлексії, що за думкою Б.В. Зейгарник є універсальним механізмом процесу саморегуляції [96 – 98].

Інтроектівана регуляція позитивно корелює з зусиллям ($r_{xy} = 0,13$; $p < 0,005$). Оскільки інтроекція є регуляцією поведінки студента, за якої студент виконує діяльність, приймає норми поведінки, проте не приймає їх як свої власні, а сприймає їх як нав'язані ззовні. Студент докладає зусилля та завзятість щоб уникнути провини чи тривоги, чи досягти задоволення власного еґо, наприклад, гордості чи підтримання почуття власної вартості. Тому це відносно контрольована форма регулювання поведінки студента, та її перевага не дозволить розвивати завзятість у повній мірі. Також інтроектівана регуляція має позитивні кореляційні зв'язки з самоконтролем студента ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,005$). Для Десі «інтроекція» означає інтерналізацію, в якій студент приймає ціннісний або регуляторний процес навчальної діяльності, але не ототожнює себе з ним або не сприймає його як власний [286]. Натомість це стає внутрішнім контролем, тобто самоконтролем – правилом дій, яке застосовується за допомогою санкцій, таких як вина за невиконання навчального завдання чи обіцянки самоствердження, доказ самому собі, що я чогось вартий. Існує достатньо доказів, які вказують на те, що і внутрішня і зовнішня регуляція супроводжується тиском, напругою і тривогою [358]. Кореляційний аналіз застосовувався також для групи студентів з високою та низькою успішністю для порівняння взаємозв'язків показників академічної регуляції діяльності з завзятістю у студентів (див. табл. 17 і 18).

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язків (r_{xy}) показників академічної саморегуляції та навчальної завзятості для групи досліджуваних з високою успішністю свідчать, що найтісніше пов'язані ідентифікована регуляція та регуляція власним спонуканням із навчальною завзятістю.

Таблиця 17
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників академічної саморегуляції та навчальної завязтісті для групи досліджуваних з високою успішністю ($n = 114$)

Навчальна завязтість	Показники академічної саморегуляції				
	Зовнішня регуляція (ЗР)	Інтроєктована регуляція (ІнР)	Ідентифікована регуляція (ІдР)	Власне спонукування (ВС)	Відносний індекс автотомії (ВІА)
	-0,14	-0,16	0,26*	0,22*	0,33**
	Цілеспрямованість				
	Зусилля	0,03	0,15	0,40***	0,34**
	Самоконтроль	0,17	0,13	0,33**	0,28*
Доведення діла до кінця	0,13	0,09	0,21*	0,18	0,02
Загальний показник завязтісті	0,06	0,07	0,38***	0,32**	0,19*

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

Таблиця 18
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників академічної саморегуляції та навчальної завязатості для групи досліджуваних з низькою успішністю ($n = 109$)

Навчальна завязатість	Показники академічної саморегуляції				
	Зовнішня регуляція (ЗР)	Інтроєктована регуляція (ІнР)	Ідентифікована регуляція (ІдР)	Власне спонукання (ВС)	Відносний індекс автотонії (ВІА)
Цілеспрямованість	-0,14	-0,01	0,37***	0,41***	0,42***
Зусилля	-0,07	0,10	0,48***	0,52***	0,42***
Самоконтроль	-0,04	0,23*	0,56***	0,56***	0,40***
Доведення діла до кінця	-0,07	0,03	0,39***	0,29**	0,30**
Загальний показник завязатості	-0,09	0,11	0,54***	0,53***	0,46***

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$; **** $p < 0,00000001$; ***** $p < 0,0000000001$

Найбільш тісний зв'язок демонструють зв'язки ідентифікованої регуляції навчальної діяльності та зусиль які студент докладає при виконанні навчальної діяльності ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,0001$). Тобто успішний студент розуміє сенс своїх навчальних зусиль, бачить кінцевий результат та продовжує виконувати навчальні дії незалежно від емоційної задоволеності ними.

Самоконтроль пов'язаний з двома типами академічної регуляції студента як ідентифікована регуляція ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$) та власним спонуканням ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,05$). Внутрішня мотивація є одним із важливих чинників формування самоконтролю особистості. Тобто чим вищий рівень внутрішньої мотивації студента тим вищий рівень самоконтролю. У тривалому лонгитюдному дослідженні Ж. Тейлор з колегами було також виявлено вагомий вклад внутрішньої мотивації та самоконтролю та їх залежності від успішності студентів [309].

Доведення діла до кінця за методикою завзятості позитивно корелює тільки з показником ідентифікованої регуляції ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$). Тобто можна стверджувати, характеристика завзятості як доведення справи до завершення для успішних студентів є механічною справою, тобто вони бажають виконати завдання, проте виконання його до кінця не переходить рамки внутрішньої мотивації, де виконання справи захоплює студента повністю [239].

Дослідником регуляції зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання В.В. Гижицьким було доведено, що студенти, які обирають наукову діяльність, як ведучу, на відміну від інших студентів частіше проявляють саме ідентифіковану регуляцію поведінки. Навчання у виші проходить під відчуттям студента його високого значення. Студент з ідентифікованою регуляцією навчається, тому що знання, наукова діяльність та пізнавальна активність несуть для нього високу цінність [320]. При цьому задоволення сам навчальний процес може не приносити, тому що студенти орієнтовані на результат досягнення мети, а саме знання та уміння. При цьому студенти яких цікавить наукова діяльність не здатні до переживання відсутності будь-якої мотивації – амотивації [57].

Кореляційний аналіз був застосований для групи студентів з низькою успішністю. Чотири компонента завзятості та загальний показник прямо корелюють з ідентифікованою ре-

гуляцією, власним спонуканням та відносним індексом автономії. Результати дуже схожі з групою студентів з високою успішністю, проте студенти з низькою успішністю демонструють більш тісний кореляційний зв'язок $p < 0,001$ та більше. Ще однією відмінною рисою є кореляція показників самоконтролю за методикою завязатості та інтродюкованою регуляцією ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,001$). Неуспішний студент розвиває власний самоконтроль під гнітом засвоєних правил та вимог, які були у школі та виші. Студенти з інтродюкованою регуляцією навчаються тому що відчують обов'язок перед самими собою, та тиск зі сторони самих себе [4]. Саморегуляція діяльності, як складова завязатості у таких студентів формується за допомогою відчуття гордості за виконане успішно навчальне завдання, та почуття вини та сорому у випадку, якщо завдання провальне. Бажання уникнення вини та сорому, у неуспішних студентів, запускає механізм саморегуляції навчальної діяльності на даному рівні мотивації. Хоч виконання діяльності відбувається з-за внутрішніх причин студента, його мотивація навчання, все ще не вважається самодетермінованою. Дослідження Т.М. Гордєєвої та Є.М. Сичова стверджують, що інтродюкована регуляція меншою мірою пов'язана з академічними успіхами та досягненнями, менш продуктивними реакціями на труднощі та невдачі, що перешкоджають розвитку завязатості, тенденцією кидати навчання у виші та низьким психологічним благополуччям. Також науковцями було зроблено висновок, що студенти з різними типами переважаючої мотивації (зовнішньої, ідентифікованої, інтродюкованої чи внутрішньої) не мають розбіжностей за рівнем наполегливості [229; 230]. Дослідниця з колегами робить висновок, що наполегливість також може бути підтримана і зовнішніми типами мотивації. Проте, як ми доводили у першому розділі роботи, що наполегливість має розбіжності від завязатості, та не є синонімічними поняттями, і можемо стверджувати, що кореляційний аналіз не виявив значущих позитивних зв'язків між компонентами навчальної завязатості та зовнішньою регуляцією навчальних дій [304].

Тому, підсумовуючи вищезгадане, внутрішня та ідентифікована мотивація найтісніше пов'язані з завязаними навчальними діями студентів. Припущення про взаємозв'язок даних показників підтвердилося, у групі з високою успішністю

взаємозв'язки не такі тісні, як у групі з низькою успішністю, що говорить про більший рівень необхідності мотивації для регуляції навчальної діяльності та розвитку високого рівня завзаності.

Наступним при аналізі мотиваційних предикторів завзаності перевірялося припущення про негативний зв'язок навчальної завзаності та прокрастинації у студентів. Ми відносимо прокрастинацію саме до мотиваційних предикторів завзаності, оскільки це порушення мотиваційної системи людини, коли особистості не вистачає ресурсів мотиву для запуску дії. Результати, отримані за допомогою методики «Шкала академічної прокрастинації» С. Лей та опитувальника навчальної завзаності ми проаналізували за допомогою кореляційного аналізу для того, щоб отримати картину залежності прокрастинації та завзаності студентів. Прокрастинація, як відомо, властива багатьом віковим категоріям, проте численні дослідження доводять, що прокрастинація найбільше виражена саме у студентів. Один з дослідників даного феномену С. Лей дає визначення терміну прокрастинації – це добровільне, ірраціональне відкладання на потім запланованих дій та справ, не дивлячись на те, що це дорого обійдеться або принесе негативний ефект для особистості [327].

Прокрастинація може викликати створення певних самогенеруючих психорегулятивних структур, у яких є підміна причин та наслідків. Використовуючи дану методику, ми спиралися на припущення про те, що сам факт наявності прокрастинації свідчить про відсутність виражених завзятих навчальних дій [249], які пов'язані з регуляцією навчальної діяльності та певними діями, які студент змушений здійснювати в стінах вишу, зі спілкуванням з певними особами (викладачами, керівництвом, іншими студентами) та прийняти на себе зобов'язаннями, пов'язаними передусім з навчальним процесом. Отримані результати, які ми представили у таблиці 19, дають змогу виявити кореляції, що підтверджують негативний взаємозв'язок завзаності та академічної прокрастинації, тобто високий рівень прокрастинації впливає на розвиток високої навчальної завзаності у студентів.

Так, прокрастинація є статистично зворотно пов'язаною з кожним показником завзаності – цілеспрямованістю ($r_{xy} = -0,53$; $p < 0,00005$), зусиллям ($r_{xy} = -0,49$; $p < 0,00005$), самоко-

нтролем ($r_{xy} = -0,51$; $p < 0,00005$), доведенням розпочатого діла до кінця ($r_{xy} = -0,54$; $p < 0,00005$) та загальним показником ($r_{xy} = -0,62$; $p < 0,00005$). Чим більше студент відкладає намічені справи, та підготовку до семінарів, лекцій, тим більше він ліниться, рівень завязатості падає, що викликає зниження мотивації до навчання, підвищення стресів, оскільки студент не зміг підготуватися належним чином і надіятися на власні знання він не може [298].

Таблиця 19

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників прокрастинації та навчальної завязатості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завязатість	Шкала прокрастинації
Цілеспрямованість	-0,53
Зусилля	-0,49
Самоконтроль	-0,51
Доведення діла до кінця	-0,54
Загальний показник завязатості	-0,62

Примітки: рівень значимості $p < 0,00005$.

Можна припустити, що ті студенти, які затягують підготовку до занять, не спроможні довго та ретельно працювати над одним завданням, наприклад курсовою чи дипломною роботою, виконувати лонгитюдні довготривалі дослідження, оскільки більшу частину цього часу вони прокрастинують та потім виконують завдання за декілька днів до здачі, що звичайно, тягне за собою деструктивні наслідки.

Аналіз кореляцій, обчислених окремо в групах успішних і неуспішних студентів (Таблиця 20), дозволяє зробити висновок, що прокрастинація майже на одному рівні негативно впливає на завязатість студентів з високими та низькими результатами навчання. Головним чином відмінності стосуються тільки рівня значимості на якому виражені кореляційні зв'язки. В загальному, від прокрастинації порушується регулятивна функція завязаних навчальних дій більшою мірою у

студентів, які вчаться на «задовільно» та мають низькі результати навчання. Можна стверджувати, що у студентів-прокрастинаторів, які навчаються на оцінку «добре» та «відмінно» самоконтроль ($r_{xy} = -0,38$; $p < 0,00005$) та зусилля ($r_{xy} = -0,34$; $p < 0,0001$) навчальної діяльності страждають на найнижчому рівні, що може пояснюватись тим, що саме ці характеристики завзятості є визначальними, коли мова йде про психічну регуляцію навчальних дій.

Таблиця 20

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників прокрастинації та навчальної завзятості для груп досліджуваних з низькою ($n = 109$) та високою успішністю ($n = 113$)

Навчальна завзятість	Шкала прокрастинації у групах	
	успішних	неуспішних
Цілеспрямованість	-0,50***	-0,48***
Зусилля	-0,34*	-0,52****
Самоконтроль	-0,38**	-0,54****
Доведення діла до кінця	-0,48***	-0,54****
Загальний показник завзятості	-0,54****	-0,63****

Примітки: «*» – $p < 0,0001$; «**» – $p < 0,00005$; «***» – $p < 0,0000001$; «****» – від $p < 0,00000001$ до $p < 0,0000000001$.

Тому, можна стверджувати, що прокрастинація найбільше впливає на цілеспрямованість ($r_{xy} = -0,50$; $p < 0,0000001$) та доведення розпочатого до кінця ($r_{xy} = -0,48$; $p < 0,0000001$) серед студентів з високою успішністю. Тому, навіть якщо успішний студент під впливом прокрастинації перестає будувати нові цілі, не бачить кінцевої мети навчання, він ймовірно, буде зберігати певні вольові зусилля та самоконтроль задля збереження тих ресурсів, які допоможуть у майбутньому мобілізувати усі сили організму. Суттєво те, що цей висновок відноситься до успішних і неуспішних студентів далеко не рівною мірою [365].

Для студентів з низькою успішністю прокрастинація є однією з найбільших перепон для побудови цілей ($r_{xy} = -0,48$; $p < 0,0000001$), контролю себе ($r_{xy} = -0,54$; $p < 0,000000001$) та виконання вольових зусиль ($r_{xy} = -0,52$; $p < 0,000000001$) задля

досягнення свого. Тому, вони є більш «активними» та «завзятими» прокрастинаторами ніж успішні студенти. Є.П. Ільїн, приводячи різноманітні типології прокрастинаторів, в одній із класифікацій протиставляє «активну» і «пасивну» прокрастинації. При активної прокрастинації суб'єкт може навмисно відтягати початок виконання важливого завдання з метою досягнення додаткової мобілізації, підвищення активності, досягнення граничного рівня концентрації. Іноді це може робитися для гостроти відчуттів і залежати від психофізіологічних змінних на зразок ергічності [207], реактивності й активності нервової системи [223], вести до реверсу активності [11]. У роботі Феррарі із співробітниками [298] виявлене, що деякі прокрастинатори самі собі вишиковують різноманітні перешкоди на шляху до основної мети.

Тому, як бачимо з результатів кореляційного аналізу прокрастинація зворотно впливає на активність та завзятість студентів. Кожен показник опитувальника завзятості корелює на дуже тісному негативному рівні з прокрастинацією. Тому, прокрастинація є чинником, який перешкоджає формуванню завзятих навчальних дій у студентів

3.2.5. Діяльнісні предиктори завзятої навчальної дії

На даному етапі роботи перевірялося припущення про взаємозв'язок навчальної завзятості з особливостями прояву різних копінг-стратегій у студентів. Ставилося завдання проаналізувати особливості цих взаємозв'язків в успішних та неуспішних студентів. Таблиця 21 містить коефіцієнти лінійної кореляції r_{xy} К. Пірсона між показниками опитувальника копінг-стратегії, С. Нормана, Д.Ф. Ендлера, Д.А. Джеймса, М.І. Паркера, адаптованого Т.А. Крюковою і показниками завзятості студентів у всій вибірці студентів, у таблиці представлені тільки ті результати де були виявлені значущі кореляції [123]. Однією з головних задач копінгу є забезпечення та підтримка благополуччя особистості, психічного та фізичного здоров'я та задоволеність соціальними відносинами. Умовою будь-якого копінгу є стресова ситуація, яка може породжувати виникнення неспецифічних реакцій на фізичному, психічному та поведінковому рівнях у відповідь на несприятливий вплив.

Якщо розглядати навчально-професійну діяльність, такими ситуаціями можуть бути – перевірка знань, екзамен, залік, семінарське заняття, відносини з викладачами, одноклассниками, тощо [277; 337]. Тому, ми припускаємо, що стресові ситуації негативно впливають на розвиток завязатих навчальних дій та завязатості у цілому. І лише конструктивні стратегії подолання та реакції на стреси можуть втримати завязтість на високому рівні.

Таблиця 21
Взаємозв'язки (r_{xy}) показників копінг-стратегій та навчальної завязатості для всієї вибірки досліджуваних ($n = 223$)

Навчальна завязтість	Копінги	
	Вирішення задач	Емоції
Цілеспрямованість	0,32****	-0,33****
Зусилля	0,35****	-0,30***
Самоконтроль	0,44****	-0,25**
Доведення діла до кінця	0,24**	-0,17*
Загальний показник завязатості	0,41****	-0,31***

Примітки: «*» – $p < 0,005$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,00005$; «****» – $p < 0,00001$.

Результати кореляційного аналізу дають змогу стверджувати, що всі показники завязатості (цілеспрямованість ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,00005$), зусилля ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,00001$), самоконтроль ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,00001$), доведення розпочатого діла до кінця ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,001$), та загальний показник ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,00001$)) позитивно корелюють з копінгом, який направлений на вирішення задач. Тому студенти, які обирають цю стратегію подолання стресу можуть на протязі довгого часу працювати над завданням, не зважаючи на напружену емоційну ситуацію, можуть аналізувати проблему, шукати конструктивні способи її вирішення. Приймавши рішення про можливість позитивної зміни ситуації, студент визначає кінцеву і проміжні цілі, намічає план рішення, визначає способи досягнення мети, іноді вдається до «когнітивної репетиції» [314]. Копінг направлений на вирішення задач не-

обов'язково передбачає виконання практичних дій, їх можуть замінити вербальні форми реагування. В разі, коли ресурси і резерви організму є майже вичерпаними, відбувається перебудова змістовно-сміслової і енергетично-динамічної сфери свідомості. Людина намагається сформуванати нову систему психічної саморегуляції навчально-професійної діяльності, акумулює індивідуально-психологічні ресурси, які здатні успішно контролювати й впливати на навколишнє середовище. Тому, копінг направлений на вирішення задачі, допомагає студенту зберігати здатність ефективно працювати, досягати найвищих навчальних цілей, продовжувати діяльність на фоні тиску та зовнішніх і внутрішніх несприятливих умов.

Найтісніші кореляційні зв'язки виявлені між показником самоконтролю та копінгом вирішення задачі ($r_{xy} = 0,44$; $p < 0,000000001$). Показник ступеня самоконтролю спрямовує активність особистості на оцінку труднощів у порівнянні з іншими, на перебудову всієї діяльності, змушує студента відмовлятися від розваг не піддаватися зовнішнім спокусам, та направляє діяльність на розв'язання перелічених вище проблем, що виникають у процесі навчання. ТанDEM самоконтролю, як показника завязатості та копінгом вирішення задачі, очевидно, є однією з важливих умов підвищення рівня завязатості в студента [316].

У студентів з низькими значеннями показника копінгу вираження емоцій підвищена ймовірність формування високої завязатості. Про це свідчать результати кореляційного аналізу де 5 показників завязатості негативно корелюють з копінгом емоції (цілеспрямованість ($r_{xy} = -0,33$; $p < 0,00001$), зусилля ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,00005$), самоконтроль ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$), доведення розпочатого діла до кінця ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,005$), та загальний показник ($r_{xy} = -0,31$; $p < 0,00005$)). Серед емоційних копінг-стратегій, зазвичай, різні дослідники виділяють адаптивні та не адаптивні. Наприклад, Фолкман та Лазарус відносили 62 копінгові дії коли описували копінг направлений на емоції [135]. Такі автори та дослідники копінгів Фабес, Айзенберг виділили 3 види емоційного реагування – та в основу своєї класифікації поклали направлені та керовані дії, які людина виконує, щоб подолати стрес, а саме – регуляцію поведінки, регуляцію внутрішніх емоцій та регуляцію контексту, викликаного емоціями [296]. До не адаптивних

прийнято відносити такі реакції на стресову ситуацію, як – придушення емоцій, самовина або самозвинувачення, покірливість, уникнення, агресія тощо. Поведінка студента, який користується однією із цих стратегій описується як, пасивна, подавлена, людина намагається ізолювати себе від інших однокласників, викладачів, відмовляється від вирішення проблеми, інколи стверджуючи що її немає [182]. Тому, логічно припустити, що особа буде продовжувати працювати у неконструктивному для себе напрямку, діяти згідно неправильно наміченого плану. У цьому випадку мова про завзяті навчальні дії взагалі йти не може, студент обере простіший варіант дії, відступ чи активне уникання ніж буде розв'язувати та вирішувати проблему, та продовжувати діяти в супереч дискомфорту.

Найбільш тісний негативний взаємозв'язок демонструють цілеспрямованість та копінг направлений на емоції ($r_{xy} = -0,33$; $p < 0,00001$). Тому при відсутності деструктивних емоційних реакцій на складну навчальну ситуацію, студент здатний планувати свою діяльність, обдумувати дієві способи досягнення мети та високих навчальних результатів [323; 328]. Проте виражена внутрішня напруга, зосередженість лише на власній невдачі, породжує нездатність вирішити проблему та ще більші проблеми, які очевидно у майбутньому будуть впливати на життєстійкість, мотивацію та звичайно завзятість [200]. Тому, роблячи загальний висновок, ми можемо стверджувати, що коли студенту необхідно докласти зусиль, чи мобілізувати всі сили, щоб досягти навчальної цілі, копінг направлений на емоції є неефективний, про що говорять результати кореляційного аналізу.

Таблиця 22 дає деталізоване уявлення про систему взаємозв'язків показників навчальної завзятості з копінг-стратегіями для групи студентів з низькою успішністю.

Результати кореляційного аналізу виявилися дещо схожими з результатами загального кореляційного аналізу цих показників, а саме усі показники за опитувальником завзятості позитивно корелюють з копінгом направленим на вирішення задачі, та чотири компоненти з п'яти опитувальника початкової завзятості мають негативні кореляційні зв'язки з копінгом емоцій [360]. Суттєво важливим виявилася субшкала соціального відволікання копінгу уникнення, яка позитивно

корелює з двома показниками завязатості цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$) та доведенням діла до кінця ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). Навчально-професійна діяльність студентів містить виражений комунікативний компонент, що включає в себе взаємодії між учасниками з різних приводів [12]. Спілкування студента з викладачами й однокурсниками допомагає подолати або «відкласти» на певний час стресову ситуацію. Через пошук соціальної підтримки студент, може простіше сприймати зворотній зв'язок, завойовувати авторитет серед одногрупників (проте не навчального характеру), відчувати похвалу та довіру [361]. Саме цілеспрямованість та доведення діла до кінця є позитивно пов'язаними з субшкалою соціального відволікання копінгу уникнення, оскільки негативна думка оточуючих може змінити цілі особистості, та і зовсім потягнути за собою відмову від цієї цілі, та навпаки, віра у можливості неуспішного студента (особливо викладача) є визначальною при доведенні розпочатого до кінця.

Таблиця 22

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників копінг-стратегій та навчальної завязатості для групи досліджуваних з низькою успішністю ($n = 109$)

Навчальна завязатість	Копінги		
	Вирішення задачі	Емоції	Соціальне відволікання
Цілеспрямованість	0,38***	-0,27**	0,21*
Зусилля	0,39****	-0,39****	0,07
Самоконтроль	0,47*****	-0,26*	0,02
Доведення діла до кінця	0,22*	-0,17	0,19*
Загальний показник завязатості	0,44*****	-0,32**	0,13

Примітки: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,0001$; «****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,000005$; «*****» – $p < 0,000005$.

Неуспішний студент дуже сильно реагувати на думку одногрупників, партнерів за спілкуванням, потребуватиме точної взаємної оцінки, узгодження цінностей і поглядів по багатьом питанням (у тому числі таким, що далеко виходять за межі навчального процесу), відповідності вимогам, ризику

й т.п. що може позитивно впливати на завзятість таких студентів [305]. Усі ці компоненти міжособистісної комунікації, можуть стати активаторами завзятих навчальних дій, які, акумулюючись, закріплюються в психіці студента у якості волевових зусиль, похвали за виконання навчального завдання та будуть впливати на формування позитивних установок на навчання.

Суттєво те, що цей висновок відноситься до студентів з різною успішністю далеко не рівною мірою. Коли успішність за тими, або іншими причинами знижена, завзятість виявляється значно тісніше прив'язано до описаних вище копінг-стратегій. Результати та значущі кореляції між навчальною завзятістю та різними копінг-стратегіями для групи студентів з високою успішністю підтверджують це в таблиці 23.

Таблиця 23

Взаємозв'язки (r_{xy}) показників копінг-стратегій та навчальної завзятості для групи досліджуваних з високою успішністю ($n = 114$)

Навчальна завзятість	Копінги	
	Вирішення задач	Емоції
Цілеспрямованість	0,21*	-0,33***
Зусилля	0,24*	-0,14
Самоконтроль	0,35***	-0,15
Доведення діла до кінця	0,18	-0,09
Загальний показник завзятості	0,31**	-0,22*

Примітки: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$; «***» – $p < 0,0005$.

У студентів з високою успішністю, визначальною є поведінкова стратегія боротьби з конфліктом, яка позитивно корелює з чотирма показниками опитувальника навчальної завзятості (цілеспрямованість ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$), зусилля ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), самоконтроль ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,0005$) та загальний показник ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,001$)). Використовуючи цю стратегію студент використовує особистісні ресурси для пошуку можливих способів розв'язання проблеми та зведення стресової ситуації нанівець. Неадаптивний копінг направле-

ний на концентрацію студента на власних емоціях негативно корелює лише з цілеспрямованістю ($r_{xy} = -0,33$; $p < 0,0005$) та загальним показником завзятості ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$). Таким чином, нам удалось встановити динамічну закономірність, що відбиває специфіку зміни завзятості при переважанні різних копінг стратегій у студентів. Вона могла б бути врахована при розробці тактики й стратегії організації роботи зі студентами в рамках вузівської психологічної служби. Закономірність полягає в тому, що для розвитку завзятості та завзятих навчальних дій для виконання регуляції навчання у студентів мають переважати адаптивні стратегії подолання стресу, такі як вирішення задачі та відсутність емоційного реагування на проблемні ситуації. Таким чином «правильна» та конструктивна реакція на стреси, які викликані навчальним процесом можуть допомагати студенту здійснювати довільний контроль за діями, та розробляти плановані поведінкові стратегії, які є необхідними для підтримки та відновлення контролю над навчальними діями. Так, наприклад існує підхід до розуміння копінгів як стратегічного контролю поведінки дітей та підлітків, де виділяють чотири стратегії: активна та непряма діяльність, антисоціальна та просоціальна поведінка.

Окремо ставилося завдання дослідити взаємозв'язок навчальної завзятості та самоорганізації діяльності у студентів. Перевірялось припущення, що навчальна діяльність та параметри її самоорганізації є важливими для формування завзятих навчальних дій та є необхідними для розвитку навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання у студентів. Розглянемо позитивні взаємозв'язки між показниками опитувальника навчальної завзятості та методикою самоорганізації діяльності за О.Ю. Мандриковою (див. рис. 8).

У загальному, можемо сказати, що майже кожен показник навчальної завзятості позитивно пов'язаний з навчальною самоорганізацією діяльності. Тому, можемо стверджувати, що чим вищий рівень самоорганізації та саморегуляції діяльності студентів та школярів, тим вищий рівень розвитку завзятих дій, що підтверджується позитивним кореляційним зв'язком між загальним показником завзятості та показниками планованості ($r_{xy} = 0,43$; $p < 0,00001$), цілеспрямованості ($r_{xy} = 0,55$; $p < 0,00001$), фіксації ($r_{xy} = 0,40$; $p < 0,00001$), та наполегливості ($r_{xy} = 0,53$; $p < 0,00001$). Студенти, які здатні

бачити та ставити довгострокові навчальні цілі, планувати свою діяльність, планомірно у досягненні цілей – на високому рівні проявляють власні вольові якості та наполегливість.

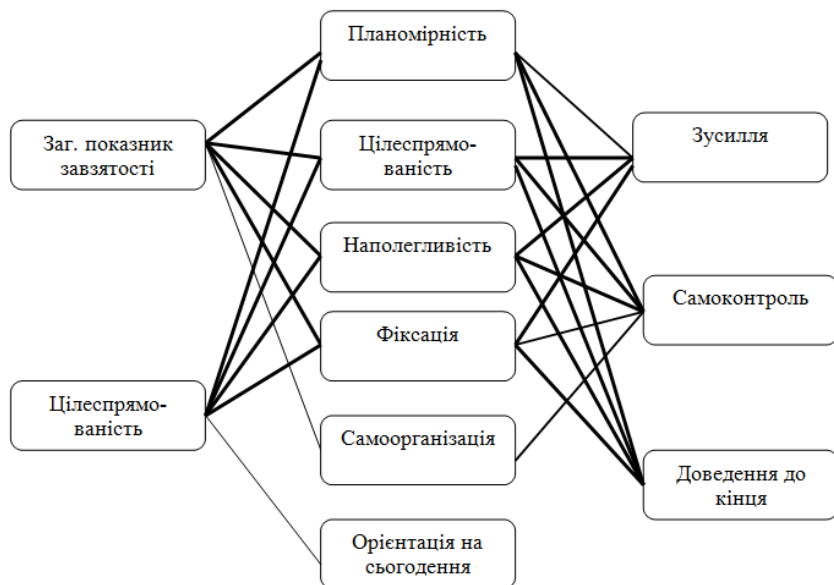


Рис. 8. Взаємозв'язок показників навчальної завязатості та самоорганізації діяльності. (Примітки: жирна суцільна лінія – прямі кореляції, на рівні від $p < 0,00001$ до $p < 0,0001$; тонка суцільна лінія – прямі кореляції, $p < 0,001$).

Такі люди часто аналізують власні результати навчання, ефективно структурують власну навчальну діяльність, роблять висновки з приводу того, що необхідно змінити у навчальних задачах та методах їх досягнення. Тому, студенти з високим рівнем самоорганізації навчання здатні проявляти високу завязатість, часто не зважаючи на рівень таланту чи інтелекту, можуть слідувати поставленим планам та цілям, намірам, показують кращі навчальні результати у порівнянні з іншими студентами [259]. Цю позицію описувала А. Дакворт, яка доводила, що завязатість – це конструкт який вносить вклад в успішність діяльності та є сукупністю двох компонентів: при-

страсті та наполегливості. Автор зазначає, що одні студенти можуть переважати інших за рівнем успішності, навіть з однаковим рівнем інтелектуального потенціалу [376].

Також загальний показник завзятості позитивно корелює з показником самоорганізації навчальної діяльності ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,005$). Це указує, що студенти за допомогою зовнішніх засобів, онлайн менеджерів, записників, щоденників, тощо, регулюють власну навчальну діяльність, на постійно повертаються до виконання запланованих дій. У дослідженнях Є. Ярчевської-Герц доводиться, що існує взаємозв'язок між особистісною тенденцією до образного мислення, тобто ментальною симулятивністю та завзятою навчальною дією. Це положення можна пояснити наступним чином. Умовно можна поділити людей на два типи: з процесуальним і результативним типом ментальної симулятивності. Перший тип – здатні уявляти дії які необхідно зробити, щоб реалізувати намір, розробленням конкретних планів дій, передбачення потенційних проблем і негараздів, які зазвичай проявляються на шляху досягнення мети [163]. У свою чергу другий тип – це люди, які характеризуються тенденцією до мислення у термінах результату, тобто у своїй уяві вони концентруються на результатах активності. Тому, саме студенти з процесуальним типом ментальної симулятивності схильні до самоорганізації своєї діяльності. Відсутність кореляції між загальним показником завзятості та орієнтації на сьогодення указує, що завзяті студенти націлені на результат, вони здатні бачити своє майбутнє та регулювати свою діяльність у відповідності до власних планів. Тобто, завзяті студенти майже не орієнтовані на цілі нижчого рівня (do-goals) чи на конкретні цілі моторних актів за Ч. Карвером та М. Шейером. Натомість вони намагаються досягати довгострокові навчальні цілі (be-goals), не звертаючи на перепони [274].

Вольове зусилля позитивно корелює з цілеспрямованістю за методикою самоорганізації діяльності ($r_{xy} = 0,51$; $p < 0,00001$). Побудова цілей суттєво відрізняється у завзятих та не завзятих студентів. Якщо завзята особистість докладає вольове зусилля задля виконання цілі, регулювання поведінки та власних дій, то не завзяті студенти здатні рухатися по відомій траєкторії, не вдаючись до супер тяжких (на їх думку) технік досягнення цілей [49]. Д. Маркс, автор концепції мен-

тального зображення, зазначав, що люди відрізняються між собою виразністю цільових образів та ціле орієнтованих дій. Проведений ним мета-аналіз результатів дослідження показав, що чіткість цілі – це результат «легкого» та якісно приємного виконання діяльності. Проте, діяльність не повинна бути легкою сама по собі, вона повинна мобілізувати вольові ресурси особистості задля досягнення поставлених цілей [338]. Вольове зусилля також високо корелює з наполегливістю у діяльності ($0,45, p \leq 0,00001$). Це простежується особливо яскраво, коли особистість перебуває у критично-проблемній ситуації, коли необхідно проявити зусилля, щоб задовольнити первинні цілі та потреби особистості [307]. Ті люди, які звикли мобілізувати ресурсні можливості організму, задля докладення більших зусиль – зазвичай поліпшують свою майстерність у виконанні навчальних завдань, та є більш успішними.

Позитивний зв'язок між вольовим зусиллям та фіксацією ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,00001$) стверджує, що попри зовнішні обставини (відсутність умов досягнення цілі, недосяжність цілі, її невизначеність тощо) чи внутрішні передумови (внутрішній стан суб'єкту діяльності, хвороба, невпевненість, тривожність, прокрастинація і т.п.) – людина продовжує вольову діяльність. Проте, високий рівень фіксації на цілі може мати негативний вплив на зусилля особистості, оскільки, студент, може тяготи до виконання діяльності лише одним, відомим для нього способом, та бути негнучким у побудові відносин, що у результаті може призвести до втрачання завзятості у цілому [349].

Самоконтроль особистості найтісніше пов'язаний з двома складовими самоорганізації діяльності: планомірністю ($r_{xy} = 0,51$; $p < 0,00001$) та цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,43$; $p < 0,00001$). Ціль – є відправна точка будь-якої саморегуляції та самоконтролю. Відмова від цілі еквівалентна припиненню саморегуляції стосовно даної мети. Для студентів з високим самоконтролем, прийняття цілей виступає як життєва необхідність, оскільки студенти найчастіше будують декілька навчальних цілей, постійно переміщуючись між ними, визначаючи антицілі (цілі які заважають здійсненню діяльності та є руйнівними для досягнення успіху) [75; 132]. Самоконтроль також позитивно корелює з наполегливістю ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0001$) та фіксацією ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,001$). Розглядаючи

взаємозв'язок наполегливості та самоконтролю – можемо констатувати, що студенти з низьким самоконтролем, не здатні до саморегуляції власної поведінки та не схильні наполегливо працювати над завданням. Емоційна регуляція є однією з найважливіших складових самоконтролю [350]. Тому студенти з низьким самоконтролем не здатні протистояти миттєвим емоційним перепадам, керуються настроєм при підготовці домашнього завдання, відчують труднощі у виконанні навчальних дій. Самоорганізація навчального простору на досить високому рівні пов'язана з самоконтролем ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,00001$). Самоконтроль породжує необхідність використання допоміжними засобами задля регуляції власної поведінки та діяльності [273]. Таким чином, студент додатково спонукає себе до виконання запланованих справ та дій, реалізовує свій внутрішній потенціал. Самоорганізація діяльності, навички тактичного планування і стратегічного цілепокладання є визначальними характеристиками для формування високого самоконтролю особистості, слідством чого, буде висока завязаність та цілеспрямованість студента.

Доведення діла до кінця за опитувальником навчальної завязаності на високому рівні корелює з фіксацією ($r_{xy} = 0,37$; $p < 0,00001$), наполегливістю ($r_{xy} = 0,54$; $p < 0,00001$), планомірністю ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,0001$) та цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,00001$). Тобто студент прагнучи завершити розпочату навчальну справу постійно перебуває у ресурсному стані, та намагається підтримати діяльність за допомогою існуючих методів планування цілей, визначення пріоритетних завдань, докладаючи при цьому вольові зусилля, відмовляючись від усього, що зможе заважати досягнення бажаного [120]. На цьому етапі вадливо відмітити, що поведінка студента у цьому ресурсному стані за Двек та Легетом, направлена на майстерність – тобто постійний пошук важких задач і підтримання ефективного прагнення успішно завершити діяльність у разі невдачі [292]. Автори теорії зазначають, що така поведінка є підґрунтям для вирішення проблем, підвищення рівня навчання та продуктивності навчально-професійної діяльності. Серія досліджень Дінера та Двека показала, що деякі школярі стають тривожними, втрачають інтерес до навчання, переживають почуття гніту та подавленості коли їх зусилля та завязаті цілеспрямовані дії є неефективними та конкуруючи-

ми. На протиріччя цьому інші учні з майже однаковими можливостями демонструють ефективні стратегії доведення справ до кінця не дивлячись на боротьбу, протиріччя та невдачу. Тому такі учні та студенти здатні досягати високих успіхів у навчанні, витрачаючи на це мінімум зусиль та часу [288].

Цілеспрямованість за авторською методикою позитивно корелює з наполегливістю ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,00001$) та цілеспрямованістю ($r_{xy} = 0,47$; $p < 0,00001$) за методикою самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової. Відповідний кореляційний зв'язок є фактором здатності студента до цілеспрямованої поведінки на заняттях. Х. Хекхаузен описуючи динаміку цілеспрямованої поведінки говорив про перехід від мотиваційного стану відомості до вольового. Цей перехід ознаменує акт прийняття суб'єктом навчальної діяльності внутрішнього рішення про виконання дії, тобто перехід від максимально відкритого для обдумування рішення, внесенні корективів, фільтруванні нової інформації до моменту коли рішення про дію прийняте, свідомість та діяльність людини отримують певне спрямування, що може захистити особистість від зміни цього рішення, або його повного скасування [234]. Часто цілеспрямована поведінка регулюється не вольовою, а емоційною регуляцією в силу захопленості справою, емоційною спрямованістю, цікавістю чи інтересом. Проте, емоційна регуляція втрачає свої регулятивні особливості, коли виникають труднощі суб'єктивного порядку, перед досягненням мети [300]. Такими труднощами можуть бути стомлення емоційне та фізичне, виснаження та вигорання від діяльності, перенасичення навчальною діяльністю, підвищення рівня невдоволення чи розчарування який пов'язаний з навчанням, зовнішній авторитетний тиск з боку викладача, деканату, кафедри тощо. Протидіяти таким чинникам та факторам особистість зможе лише за умови мобілізації ресурсних сил – тобто залученні завязітих дій задля боротьби з проблемою, и побудови іншої стратегії досягнення навчальної цілі [106].

Цілеспрямованість має позитивні зв'язки з планованістю ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,0001$) та фіксацією ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0001$) навчальної діяльності. Ці дві характеристики є складовими механізму побудови цілей. Оскільки, у мотиваційній сфері людини може виникати стійка інерційна домінанта, що керує

життєдіяльністю людини, гальмуючи інші потяги чи інтереси [266]. Таким чином інерційна домінанта керує діяльністю студента, при якій він витрачає власний час роздумливо, володіє навичками успішного планування часу, послідовно крок за кроком йде до мети.

Цікаву закономірність демонструє кореляційний зв'язок між цілеспрямованістю та орієнтацією на сьогодення ($r_{xy} = 0,25$; $p < 0,00001$). Оскільки, орієнтація на сьогодення на думку О.Ю. Мандрикової – це орієнтація на те, що відбувається з людиною у конкретний момент, при успішному аналізі минулого та співвідношення його з майбутнім. Цілеспрямованість особистості, як складової частини навчальної завзятості, розглядається, як побудова та необхідність довгострокових цілей, тобто в основному йде орієнтир на майбутні потреби та їх задоволення [301; 319]. Проте позитивний кореляційний зв'язок між цілеспрямованістю та орієнтацією на сьогодення, може пояснюватись, тим, що особистість аналізує поточну ситуацію навчальної діяльності, співвідносить її з бажаною, та на основі цього орієнтується на те, що відбувається з нею в даний момент [375]. Тому, іноді студент, може відмовитися від якоїсь навчальної цілі на деякий час, якщо на сьогодні не існує виграних варіантів досягнення цієї цілі для особистості [373].

Таким чином, з огляду на кореляційний аналіз, можемо зробити наступні висновки: навчальна завзятість у студентів найбільшою мірою пов'язана з планованістю, наполегливістю, цілеспрямованістю та фіксацією навчальної діяльності. Такий тандем дає можливість завзятим студентам успішно просуватися у напрямку досягнення мети. Доведений кореляційний зв'язок завзятості та самоорганізації вказує, на те, що роль саморегуляції у завязатій навчальній дії є визначною, та характеризується вираженою внутрішньою зосередженістю зусиль людини на навчальній діяльності.

3.3. Системи предикторів навчальної завзятості успішних та неуспішних студентів у навчально-професійній діяльності

За допомогою процедури множинного регресійного аналізу вивчався вплив системи психологічних предикторів на

прояв студентами завязтості в навчальній діяльності. В якості залежної змінної виступив виражений в метричній шкалі показник завязтої навчальної дії.

Для побудови достовірної регресійної моделі використовувалися такі критерії, як 1) коефіцієнт множинної кореляції (R), що відображає ступінь залежності показників завязтої навчальної дії від сукупності незалежних змінних, 2) регресивні бета-коефіцієнти (β), що показують ступінь впливу кожної окремої незалежної змінної на показник завязтості, 3) коефіцієнт множинної детермінації (R^2), тобто частка загальної дисперсії залежної змінної, яка пояснюється сукупністю предикторів, а також 4) скоригований R^2 коефіцієнт множинної детермінації для отримання більш строгого і надійного підтвердження достовірності регресійної моделі.

Найбільш достовірну регресійну модель вдалося згенерувати на основі наступного переліку предикторів.

1. Академічна успішність (середньоарифметичні значення поточної успішності студентів за основними, профільованими дисциплінами).

2. Відчуження від навчання, яке діагностувалося за допомогою опитувальника Є.М. Осіна [184] за чотирма параметрами – вегетативність (нездатність повірити в істину, важливість, або цінність навчальної діяльності), безсиля (невіра в свою здатність впливати на життєві ситуації при збереженні відчуття їх важливості), нігілізм (віра у відсутність сенсу і активності, спрямована на її підтвердження через деструктивність) і авантюризм (компульсивний пошук життєвості через екстремальні види діяльності).

3. Вигорання від навчальної діяльності, яке діагностувалося за трьома параметрами (емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція професійних досягнень) за допомогою Шкали вигорання для учнів і студентів Є.М. Осіна. [184].

4. Диспозиційний оптимізм, який оцінювався за допомогою опитувальника диспозиційного оптимізму (LOT) М. Шейера і Ч. Карвера в модифікації Т.О. Гордєєвої, О.А. Сичова, Є.М. Осіна [65].

5. Академічна саморегуляція, яка діагностувалася за допомогою опитувальника Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal dimension scale II SRQ-A) в модифікації М.В. Яцюк [258]. Визначалися чотири показники, що відображають стан мотива-

ції навчальної діяльності у студентів – зовнішня регуляція, ін-тродюкована регуляція, ідентифікована регуляція і внутрішня або інтринсивна.

6. Життестійкість особистості студентів. Діагностувались показники залученості, контролю і прийняття ризику. Для цього використовувалася коротка і адаптована версія тесту життестійкості С. Мадді і С. Кобейси, виконана В.А. Олефіром, М.А.Кузнецовим і А.В. Павловою [183].

7. Академічна прокрастинація (Procrastination Scale for Student Population, за С. Леєм) [327]. Використовувалася адаптована версія цієї шкали, запропонована Т.Ю. Юдєєвою, Н.Г. Гаранян, Д.М. Жуковою) [249].

8. Копінг-стратегії, які досліджувались за допомогою адаптованого Т.А. Крюковою опитувальника С. Нормана, Д.Ф. Ендлера, Д.А. Джеймса, М.І. Паркера [123]. Фіксувались показники копінгів, орієнтованих на вирішення задачі, на емоції, на уникнення.

9. П'ять факторів Великої П'ятірки (I – «Екстраверсія / Інтроверсія», II – «Прив'язаність / Відокремленість», III – «Самоконтроль / Імпульсивність», IV – «Емоційна стійкість / Емоційна нестабільність», V - «Експресивність / Практичність»); для їх вимірювання був використаний короткий варіант опитувальника Великої П'ятірки (TIPI), який складається з десяти питань, розроблений С. Гослінгом, П. Рентфру і В. Свонном [308] в адаптації А.С. Сергєєвої, Б.А. Кирилова і А.Ф. Джумагулової [214].

10. Показник завязатості, який визначався за допомогою адаптованої версії GRIT-шкали А. Дакворт [289]. Використана адаптована версія цієї шкали, створена А.В. Алексєєвою [5].

11. Показник чутливості до зворотного зв'язку, який діагностувався за допомогою відповідної шкали, розробленої Д.А. Леонтьєвим, А.Н. Моспан, О.В.Мітіною [142].

Використана покрокова процедура з включенням (тобто в порядку зростання r -рівня) у рівняння регресії всіх незалежних змінних та подальшим видаленням тих з нього, кореляція з критерієм яких перевищує задане значення $r = 0,1$. Мета застосування даної математико-статистичної процедури – виявити психологічні предиктори, що впливають на показники завязатості студентів при виконанні навчальних дій; визначити ступінь впливовості кожного предиктора; проаналізува-

ти специфіку складу і впливовості предикторів завзятості у студентів з різними рівнями навчальної успішності. Побудовано 3 регресійні моделі

1) для всієї вибірки досліджуваних, 2) для студентів з високою навчальною успішністю, і 3) для студентів з низькою навчальною успішністю.

При обчисленнях для підвищення надійності, обґрунтованості і передбачувальних можливостей регресійних моделей строго враховувалися математико-статистичні вимоги і обмеження [175]. По-перше, всі показники, включені в обробку, були представлені в метричних шкалах. По-друге, використовувалися показники тільки за такими шкалами, які між собою не корелюють, або корелюють на досить низькому рівні. По-третє, розподіл кожного з використаних показників було перевірено на нормальність (у всіх випадках показники асиметрії і ексцесів за модулем не перевищували 1).

Проаналізуємо регресійну модель завзятості в навчальній діяльності, побудовану для всієї вибірки досліджуваних (таблиця 24). Виявлено вісім предикторів, від яких завзятість студентів у навчальній діяльності залежить на статистично значущому рівні ($R = 0,866$; $F = 34,4$; $p < 0,0001$). Найбільш впливовий з них – *чутливість до зворотного зв'язку* (тобто здатність студента належним чином реагувати на успішність своїх навчальних дій, своєчасно коригувати навчальну активність з урахуванням оцінки власної успішності) ($\beta = 0,318$; $p < 0,000002$). Завзятість студента у навчанні залежить від його здатності реагувати на успіхи і невдачі, коригувати свої дії. Тобто можливість студента досить ефективно впливати на саморегуляцію діяльності. Це градуйоване, тонко налаштоване і диференційоване сприйняття рівня своєї успішності у конкретних навчальних діях. Це також гнучкість, тобто здатність вносити в план і програму своєї навчальної активності необхідні зміни.

Суттєво важливим показником виявилася *завзятість*, яка була виміряна за допомогою Grit-шкали (тобто поєднання цілеспрямованості і стійкості інтересів, яке може проявлятися в психічній регуляції будь-якої діяльності) ($\beta = 0,305$; $p < 0,00002$).

Таблиця 24
Загальна таблиця множинної регресії для всієї вибірки досліджуваних

Предиктори	β	Стд.Пом.	B	Стд.Пом.	t	p-рів.
Вільний член			-3,312	1,601	-2,069	0,04
Завзятість	0,305	0,068	0,158	0,035	4,471	0,00002
Чутливість до зворотного зв'язку	0,318	0,064	0,145	0,029	5,003	0,000002
Академічна прокрастинація	-0,258	0,056	-0,054	0,012	-4,571	0,00001
ВП-V (відкритість досвіду)	0,130	0,048	0,116	0,043	2,693	0,008
Ідентифікована регуляція	0,166	0,064	0,100	0,038	2,600	0,01
Диспозиційний оптимізм	-0,135	0,059	-0,047	0,020	-2,293	0,02
Успішність	0,077	0,050	0,019	0,012	1,553	-
Копінг-стратегія уникнення	-0,083	0,048	-0,020	0,012	-1,723	0,09
ВП-IV (Емоційна стабільність)	0,090	0,050	0,072	0,040	1,797	0,07
Життєстійкість: прийняття ризику	0,074	0,054	0,051	0,038	1,362	-
ВП-I (екстраверсія)	0,065	0,055	0,049	0,041	1,192	-

Примітки: R= 0,8661; R2= 0,7502; Скоригована. R2=0,7284; F=34,408; p<0,0000; Стандартна помилка оцінки: 1,2376

Суттєво важливим показником виявилася *завзятість*, яка була виміряна за допомогою Grit-шкали (тобто поєднання цілеспрямованості і стійкості інтересів, яке може проявлятися в психічній регуляції будь-якої діяльності) ($\beta = 0,305$; $p < 0,00002$).

Третім за ступенем важливості є факт *відсутності ознак академічної прокрастинації* ($\beta = -0,258$; $p < 0,00001$). Отже, завзята навчальна дія несумісна з практикою відкладання на майбутнє рішення тих, чи інших навчальних завдань. Відсутність звички прокрастинувати – специфічний психорегулятивний патерн саме завзятої дії, в якому акцентована невідворотність і обов'язковість досягнення навчальної мети.

На статистично значущому рівні в своєму впливі на залежну змінну проявився і мотиваційний предиктор – *ідентифікована регуляція* ($\beta = 0,166$; $p < 0,01$). У концепції мотивації Е. Десі і Р. Райана джерела спонукань до діяльності (локус каузальності) розташовані в континуумі, полюсами якого є події у зовнішньому світі (стимули) і мотиваційні явища цілком внутрішнього походження. Існує градація локусів каузальності від таких, які сприймаються суб'єктом як зовнішні, нав'язані ззовні до таких, які сприймаються як внутрішні, що знаходяться в межах Self [284].

В таксономії мотивів людської діяльності Є. Десі і Е. Райана між станами амотивації і повністю внутрішніми мотивами розташовані чотири види (рівня) мотивації – екстернальний, інтроєктний, ідентифікований і інтегральний. Наявність ідентифікованих мотивів навчальної діяльності свідчить про досить високу зрілість мотиваційної регуляції, про набуття нею переважно інтринсивного характеру. При такій регуляції суб'єкт отримує доступ до різноманітних внутрішніх психологічних ресурсів, зокрема, вольовим. За рахунок цих ресурсів досягається такий рівень завзятості, який необхідний при вирішенні більшості проблем у навчальній діяльності у вищій школі.

Диспозиційний оптимізм виявився перешкодою для прояву студентами завзятості у навчальній діяльності. Він негативно впливає на залежну змінну ($\beta = -0,135$; $p < 0,02$). При вираженому диспозиційному оптимізмі позитивні очікування студента, що стосуються результатів його навчальної діяльності, помітно переважають над негативними очікуваннями.

При таких умовах студент потрапляє в «психологічну пастку»: він упевнений в успіху, не докладаючи зусиль, праці та енергії, в навчальний процес. Його чутливість до негативних сигналів зворотного зв'язку знижена. Відповідно до концепції психічної регуляції дії Ю. Куля, в цьому випадку порушена рівновага чотирьох підсистем особистості – пам'яті намірів, інтуїтивної поведінки, розширеної пам'яті і системи розпізнавання об'єктів [162]. У людей з вираженим диспозиційним оптимізмом надмірно активована підсистема інтуїтивної поведінки, а також споріднена їй підсистема розширеної пам'яті [237]. Тому вони недооцінюють сигнали небезпеки, не замислюються над можливими помилками і негативними наслідками, неефективні в ситуаціях, коли треба бути послідовними, планомірними, терплячими і наполегливими [374]. Стає зрозуміло, що найкращі умови для завязатості створює 1) наявність твердого наміру і чіткої мети (активована пам'ять наміру) і 2) прояв аналітичності в зборі та інтерпретації інформації, особливо такої, яка свідчить про можливі перешкоди та загрози (підсистема розпізнавання об'єктів). Ці дві особливості притаманні помірно песимістам. Ця інформація отримує підтвердження ще й в тому, що досить впливовою виявилася така особистісна змінна, як *відкритість до свідку* (п'ятий параметр Великої П'ятірки) ($\beta = 0,130$; $p < 0,008$). Ця особистісна диспозиція близька підсистемі розпізнавання об'єктів в концепції Ю. Куля. Вона проявляється в допитливості суб'єкта, його націленості на збір і аналіз різноманітної і суперечливої інформації про об'єкти, готовності до дії, і, якщо це необхідно, до змін.

Два найменш впливових предиктори, які, тим не менш увійшли в регресійну модель, виявилися значущими на рівні $p < 0,1$. Це *емоційна стабільність* (фактор IV Великої П'ятірки) ($\beta = 0,090$; $p < 0,07$) і *копінг-стратегія уникнення* ($\beta = -0,083$; $p < 0,09$). Здатність не піддаватися перепадам настрою, контролювати емоції і потяги, самодостатність і впевненість в своїх силах, постійність у планах і холоднокровність допомагають студентам долати труднощі і стреси навчальної діяльності. Вони не бояться труднощів: подолання проблем у навчанні за допомогою уникнення їм, як правило, не властиво. Саме такі студенти залишають враження завязатих у своїх

навчальних діях, терплячих, послідовних і схильних доводити почате до кінця.

Відповідно до даної регресійної моделі, завзятість в навчальних діях у студентів може бути передбачена за допомогою наступного рівняння:

$$ЗНД = -3,312 + 0,158ЗД + 0,145ЧЗЗ - 0,054АП + 0,116ВП(V) + 0,1IP - 0,047ДО - 0,02КУ + 0,072ВП(IV),$$

де ЗНД – завзятість у навчальних діях, ЗД – завзятість дії, ЧЗЗ – чутливість до зворотного зв'язку, АП – академічна прокрастинація, ВП(V) – 5-й фактор Великої П'ятірки (відкритість досвіду), ІД – ідентифікована регуляція, ДО – диспозиційний оптимізм, КУ – копінг-стратегія уникнення, ВП(IV) – 4-й фактор Великої П'ятірки (емоційна стабільність).

Прогностичні можливості цього рівняння досить надійні. У відповідності зі значенням коефіцієнта множинної (R^2) досліджувана сукупність предикторів пояснює 75,02% загальної дисперсії результатів вимірювання залежної змінної (показника завзятості студентів у навчальній дії). Гіпотезу про вплив групи предикторів на даний параметр можна вважати доведеною, так як значення F-критерію (34,408) статистично значимо ($p < 0,00001$). Результати регресійного аналізу проілюстровані на рис. 9.

Розглянемо регресійну модель на вибірці студентів з високою навчальною успішністю (див. табл. 25). Перелік предикторів навчальної завзятості залишився незмінним. Сукупність предикторів, у яку потрапили шість змінних, виявилася тісно пов'язана із залежною змінною на рівні $R = 0,8602$ ($F = 15,09$; $p < 0,000001$). Предиктори пояснюють 74% загальної дисперсії залежної змінної.

Найбільш впливовий предиктор для вибірки студентів з високою навчальною успішністю виявилась загальна шкала *завзятості* ($\beta = 0,384$; $p < 0,0001$), яка діагностувалась за допомогою методики Grit. Тобто, успішним студентам головною задачею стоїть бачити кінцеву ціль навчальної дії, та робити все, щоб досягти її у майбутньому. Такі студенти не будуть розчаровуватись та переживати негативні емоції з-за незадовільних відгуків викладачів, чи низької оцінки, а будуть крокувати у напрямку щоб це змінити.

Другим за ступенем важливості є предиктор завзятості як – *чутливість до зворотного зв'язку* ($\beta = 0,262$; $p < 0,008$).

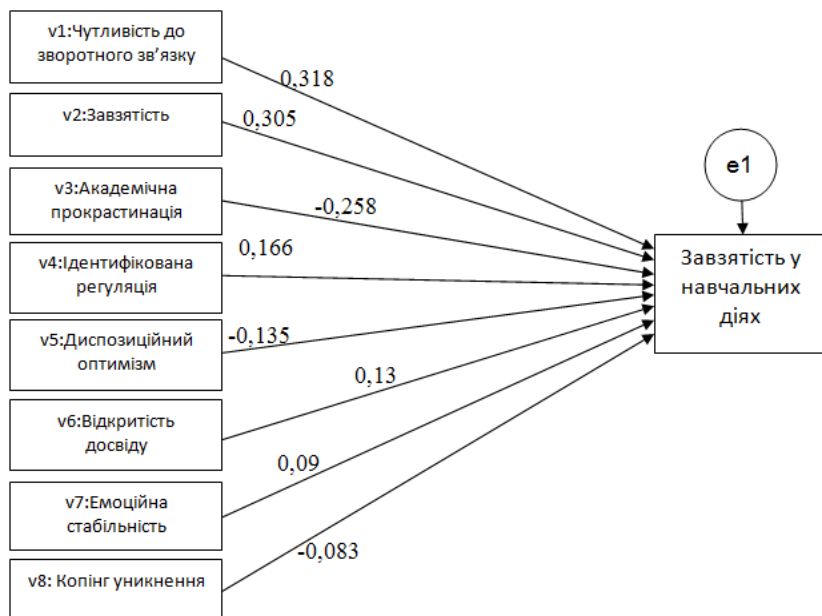


Рис. 9. Модель психологічних предикторів завзятості студентів у навчальних діях. Примітки: для кожного предиктора вказано стандартизований коефіцієнт β , що зв'язує його із залежною змінною і відображає ступінь його впливовості; сукупним впливом предикторів обумовлено 75,02% загальної дисперсії; $e1$ – помилка моделі, тобто залишкова частка дисперсії залежної змінної за вираховуванням впливу незалежної змінної ($1 - R^2$); $e1 = 24,8\%$ загальної дисперсії).

Даний предиктор представлений як ступінь розвитку здатності диференційованої відповіді особистості на успішність власних навчальних дій і подальшої їх корекції, задля досягнення найвищих цілей. Таким чином, успішні студенти керують власною успішністю за допомогою завзятості, змінюють план своєї навчальної діяльності та найбільш точно наближаються до своєї мети. Тому можна зробити висновок, що завзятість залежить від уміння студента керувати власною діяльністю, оцінювати ситуацію, та аналізувати причини власних негативних успіхів.

Таблиця 25
Таблиця множинної регресії для вибірки досліджуваних з високою навчальною успішністю

Предиктори	β	Стд.Пом.	B	Стд.Пом.	t	p-рів.
Вільний член			-7,151	2,682	-2,666	0,010
Шкала завзятість	0,384	0,095	0,236	0,059	4,034	0,000
Шкала чутливість до зворотного зв'язку	0,262	0,094	0,139	0,050	2,769	0,008
ВП-I (екстраверсія)	0,064	0,083	0,048	0,062	0,777	0,440
Шкала прокрастинації	-0,216	0,090	-0,042	0,018	-2,391	0,020
Ідентифікована регуляція	0,221	0,095	0,160	0,069	2,315	0,025
Диспозиційний оптимізм	-0,241	0,097	-0,085	0,034	-2,481	0,016
Життєстійкість: прийняття ризику	0,247	0,088	0,156	0,056	2,803	0,007
Шкала відчуження нігілізм	0,155	0,099	0,114	0,073	1,566	0,123
Шкала відчуження вегетативність	-0,173	0,106	-0,116	0,071	-1,633	0,108
Шкала відчуження безсиля	0,115	0,087	0,087	0,066	1,331	0,189

Примітки: R= 0,8602; R²= 0,7400; Скоригована. R²=0,6909; F=15,086; p<0,0000001;
Стандартна помилка оцінки: 1,2397

Третім предиктором завзятості для вибірки успішних студентів є показник шкали *життестійкості прийняття ризику* ($\beta = 0,247$; $p < 0,007$). Це означає, що завзяті студенти оцінюють важкі і складні навчальні ситуації як виклик для зростання і розвитку, отже, працюють завзятіше над завданнями, мають більшу відкритість досвіду, різноманітні до змін як можливості розвитку. Студент, який проявляє ризик також проявляє певні новаторські тенденції у відносинах з людьми, у спілкуванні та звичайно навчанні. Тому у студента формуються нові установки, підходи до досягнення навчальної мети, виробляються власні техніки подолання перешкод на своєму шляху.

Суттєво важливим та значущим показником розвитку завзятості у успішних студентів є відсутність *диспозиційного оптимізму* ($\beta = -0,241$; $p < 0,016$). Диспозиційний оптимізм є негативним предиктором особистісної характеристики завзятості, хоча оптимізм представляє систему позитивних очікувань студента стосовно його майбутнього, на завзятість це має безпосередній шкідливий вплив. Так, якщо успішний студент постійно буде перебувати у стані ейфорії від позитивних переживань та сподівань, контроль та регуляція навчальної діяльності може знижуватися, що призведе до зниження навчальної завзятості, і відповідно, до зниження завзятих дій у процесі досягнення мети. Студенти будуть жити у своїх мріях та мареннях щодо очікуваного результату, проте частіше будуть відповідати пасивною поведінкою на навчальні задачі, будуть більше прокрастинувати та успішність поступово буде знижуватися [61]. Оптимістичні студенти, як правило, недооцінюють ризики і перепони, які можливо будуть з'являтися на шляху, йдуть на ризик у безнадійних починаннях, наприклад, вибір теми для дипломної чи курсової роботи, бажання писати та брати найважчі роботи, питання для підготовки на семінарах, і таким чином завзятість буде знижуватися, тому що очікування студента не будуть підтверджуватися результатами, що ймовірно викличе відчуження та вигорання від навчання. [65; 99; 297] Наші результати також підтверджуються у низці досліджень, де було доведено, що завзятість та наполегливість виявились взаємовиключними особистими характеристиками, якими володіли студенти-оптимісти, та мали

негативний взаємозв'язок між академічними успіхами та оптимізмом [372].

Ідентифікована регуляція має визначний вплив на формування в успішних студентів високої завзятості ($\beta = 0,221$; $p < 0,025$). Студент з переважаючою ідентифікованою саморегуляцією починає цінувати результат власної навчальної діяльності, та виконує роботу, домашні завдання, пише проекти тому, що хоче зрозуміти суть предмету та навчання стає найбільшою цінністю для такого студента. Тому, чим вищий рівень ідентифікованої регуляції у студентів з високою успішністю, тим більше вони цікавляться предметом, відчують інтерес та задоволення від процесу та ситуації навчання, і готові проявляти будь-які зусилля, спрямовані на досягнення успішних результатів у навчальній діяльності.

Останнім предиктором завзятості у групі студентів з високою успішністю стала відсутність ознак *академічної прокрастинації* ($\beta = -0,216$; $p < 0,020$). Оскільки прокрастинація це полярна протилежність завзятості, вона приводить до того, що успішний студент або зовсім не намагається розпочати навчальну дію, або буде втрачати захоленість та цілеспрямованість і готовність завершити розпочату справу. Студенти, що вміють виконувати всі навчальні завдання вчасно, не допускають розвитку внутрішніх умов для низького контролю за власною діяльністю. Тому прокрастинація несумісна з саморегуляцією та високою завзятістю у навчальних діях [351].

Відповідно до даної регресійної моделі, результати навчальної завзятості серед успішних студентів, висвітлені у наступному рівнянні:

$$ЗНДУС = -7,151 + 0,236ЗД + 0,139ЧЗЗ + 0,156ЖПР - 0,085ДО + 0,16ІР - 0,042АП,$$

де ЗНДУС – завзятість у навчальних діях успішних студентів, ЗД – завзятість дії, ЧЗЗ – чутливість до зворотного зв'язку, ЖПР – життєстійкість прийняття ризику, ДО – диспозиційний оптимізм, ІР – ідентифікована регуляція, АП – академічна прокрастинація.

Результати регресійного аналізу проілюстровані на рис. 10.

Розглянемо регресійну модель на вибірці студентів з низькою навчальною успішністю, що включає десять предикторів (див. табл. 26).

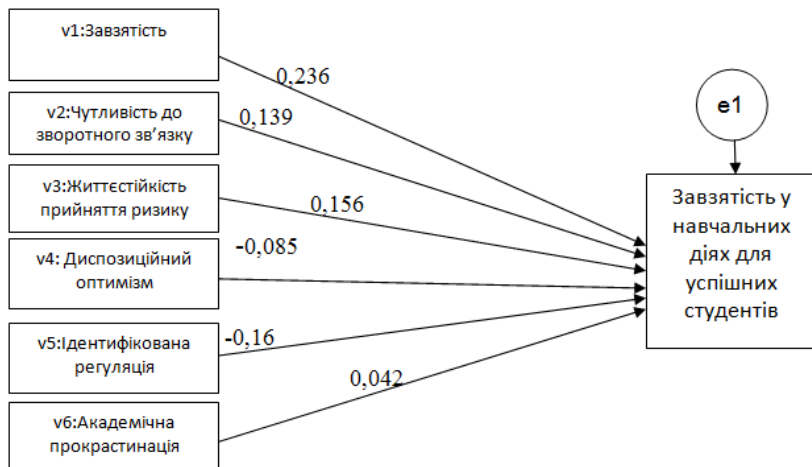


Рис. 10. Модель психологічних предикторів завязатості студентів у навчальних діях для вибірки досліджуваних з високою навчальною успішністю. Примітки: для кожного предиктора ука-зано стандартизований коефіцієнт β , що зв'язує його із залежною змінною і відображає ступінь його впливовості; сукупним впливом предикторів обумовлено 74% загальної дисперсії; $e1$ – помилка моде-лі, тобто залишкова частка дисперсії залежної змінної за вираху-ванням впливу незалежної змінної ($1 - R^2$); $e1 = 26\%$ загальної диспер-сії).

Ці предиктори пояснюють майже 85% загальної диспер-сії й пов'язані із залежною змінною досить тісно ($R = 0,9211$; $F = 28,5$; $p < 0,00001$). Найбільш впливовий предиктор у цій системі – прояв чутливості до зворотного зв'язку ($\beta = 0,508$; $p < 0,0001$).

Студентам з низькою успішністю так само, як і студен-там з високою успішністю важливо аналізувати результати власної навчальної діяльності, оцінка та сприйняття бажаних результатів та розробка механізмів корекції активності за ре-зультатами цієї оцінки.

На другому місці за значимістю предикторів завязатості для студентів з низькою успішністю знаходиться шкала за-вязатості ($\beta = 0,431$; $p < 0,0001$).

Таблиця 26
Таблиця множинної регресії для вибірки досліджуваних з низькою навчальною успішністю

Предиктори	β	Стд.Пом.	B	Стд.Пом.	t	p-рів.
Вільний член			-1,627	2,037	-0,799	0,428
Шкала завязтість	0,431	0,074	0,195	0,033	5,830	0,000
Шкала чутливість до зворотного зв'язку	0,508	0,068	0,201	0,027	7,427	0,000
Шкала відчуження безсилля	-0,106	0,061	-0,089	0,051	-1,731	0,089
Шкала прокрастинації	-0,225	0,072	-0,045	0,014	-3,134	0,003
ВП-IV (Емоційна стабільність)	-0,150	0,060	-0,112	0,045	-2,479	0,016
Копінг-стратегія уникнення	-0,108	0,055	-0,026	0,013	-1,962	0,054
ВП-V (Відкритість досвіду)	0,198	0,054	0,163	0,044	3,659	0,001
ВП-II (Прив'язаність)	-0,157	0,056	-0,144	0,052	-2,793	0,007
Шкала відчуження вегетативності	0,244	0,077	0,172	0,054	3,159	0,002
Шкала відчуження нігілізм	-0,203	0,077	-0,155	0,059	-2,638	0,011
Копінг-стратегія направлена на емоції	0,164	0,068	0,033	0,014	2,402	0,019
Шкала вигорання емоційне виснаження	-0,151	0,075	-0,092	0,046	-2,017	0,048

Примітки: R= 0,9211; R2= 0,8484; Скоригована R2=0,8186; F=28,457; p<0,00001;
Стандартна помилка оцінки: 0,9626

Студенти усвідомлюють власну ціль навчання, їх інтереси не змінюються на протязі навчання у вищі, що є важливим фактором у регуляції навчальної діяльності.

На статистично значущому рівні в своєму впливі на залежну змінну проявився предиктор відсутності *академічної прокрастинації* ($\beta = -0,225$; $p < 0,003$). Тобто академічна прокрастинація є чинником, що заважає розвиватись навчальній завзятості. Прокрастинація зазвичай визначається як дисфункціональне явище, при якому студенти несвідомо відкладають виконання завдання чи дії, незважаючи на очікувані негативні наслідки, причому така поведінка, як правило, характеризується як нездатність до саморегуляції навчальної діяльності в напрямку досягнення бажаної мети [351]. Результати стверджують, що чим більш високий рівень зволікання виконання навчальних завдань у студентів, тим більш низький рівень продуктивності даних студентів та більш низький рівень академічної завзятості, що тягне за собою проблеми з саморегуляцією та доведенням розпочатого до кінця.

Не викликає подиву й сприймається як цілком закономірний предиктор *відсутності нігілізму* за шкалою відчуження від навчання ($\beta = -0,203$; $p < 0,011$). Тому хоча студент і має нижчу успішність – він все одно зберігає віру у те, що навчання приносить задоволення, та має певний сенс.

На розвиток завзятості у студентів з низькою успішністю на статистично значимому рівні впливає п'ятий фактор великої п'ятірки *відкритість досвіду* ($\beta = 0,198$; $p < 0,001$). Тобто студентам необхідно бути допитливими, зацікавленими у предметі, пізнанні нового, більш сприйнятливими для зворотного зв'язку, задля розвитку високого рівня завзятості та внутрішньої регуляції навчальної діяльності. Тобто навчальна діяльність, сама по собі, не є для таких студентів привабливою, і вона буде привабливою лише при переважанні особистісних показників над мотиваційними. Група студентів з низькою успішністю має вплив предиктора, як *прив'язаність* ($\beta = -0,157$; $p < 0,007$), за опитувальником Великої п'ятірки. Шкала має дві полярності прив'язаності та відокремленості чи антагонізм, і саме антагонізм є предиктором завзятості. Авторами опитувальника зазначається, що вираженням прив'язаності є довіра особистості, поступливість у діяльності, здатність до співпереживання, альтруїзм та інше. Проте, неу-

спішному студенту задля досягнення бажаного необхідні саме «войовничі» риси характеру, як антагонізм. Хоча дані риси характеру часто призводять до конфліктів у середині студентської групи чи з викладачами. Дані риси характеру є захисними механізмами студентів з низькою успішністю.

Копінг-стратегія направлена на емоції є одним із предикторів розвитку завзятості ($\beta = 0,164$; $p < 0,019$). Згідно визначення копінга, де підкреслюється тісний зв'язок між особистістю та її здібностями справлятися з напруженими ситуаціями, студенти з низькою успішністю керуються копінг-стратегією направленою на емоції задля активного їх вираження, керування почуттями.

Два найменш впливових предиктори, які, тим не менш увійшли в регресійну модель, виявилися значущими на рівні $p < 0,1$. Це *емоційна стабільність* (фактор IV Великої П'ятірки) ($\beta = -0,15$; $p < 0,016$) і *емоційне виснаження за шкалою вигорання* ($\beta = -0,151$; $p < 0,048$). Е.Н Осін наголошував, що відсутність виснаження та вигорання в цілому, може підвищити рівень пізнавальної активності студентів, збільшить рівень досягнень, знизить втомлюваність та виснажуваність яке пов'язане з навчанням. Одним із дуже цікавих результатів нашої регресійної моделі є негативна емоційна стабільність а саме нейротизм, як один із предикторів завзятості у студентів з низькою успішністю. Це також підтверджується копінгом, яким керуються такі студенти при виникненні стресів та напружених навчальних ситуацій, тому студентам необхідний вихід негативних емоцій, задля розвитку оптимального рівня завзятості.

Дана регресійна модель для вибірки студентів з низькою успішністю може бути описана наступним рівнянням:

$$\begin{aligned} ЗНДНС = & -1,627 + 0,201ЧЗЗ + 0,195ЗД + 0,172ВВ - 0,045АП - 0,155ВН + 0,163ВП(V) \\ & + 0,033КЕ - 0,144ВП(II) - 0,092ЕВВ - 0,112ВП(IV), \end{aligned}$$

де ЗНДУС – завзятість у навчальних діях неуспішних студентів, ЧЗЗ – чутливість до зворотного зв'язку, ЗД – завзятість дії, ВВ – шкала відчуження вегетативність, АП – академічна прокрастинація, ВН – шкала відчуження нігілізм, ВП(V) – велика п'ятірка – V фактор відкритість досвіду, КЕ – копінг-стратегія направлена на емоції, ВП(II) – велика п'ятірка – II фактор прив'язаність, ЕВ – шкала емоційного вигорання – виснаження, ВП(IV) – велика п'ятірка – IV фактор емоційна стабільність.

Результати регресійного аналізу проілюстровані на рис. 11.

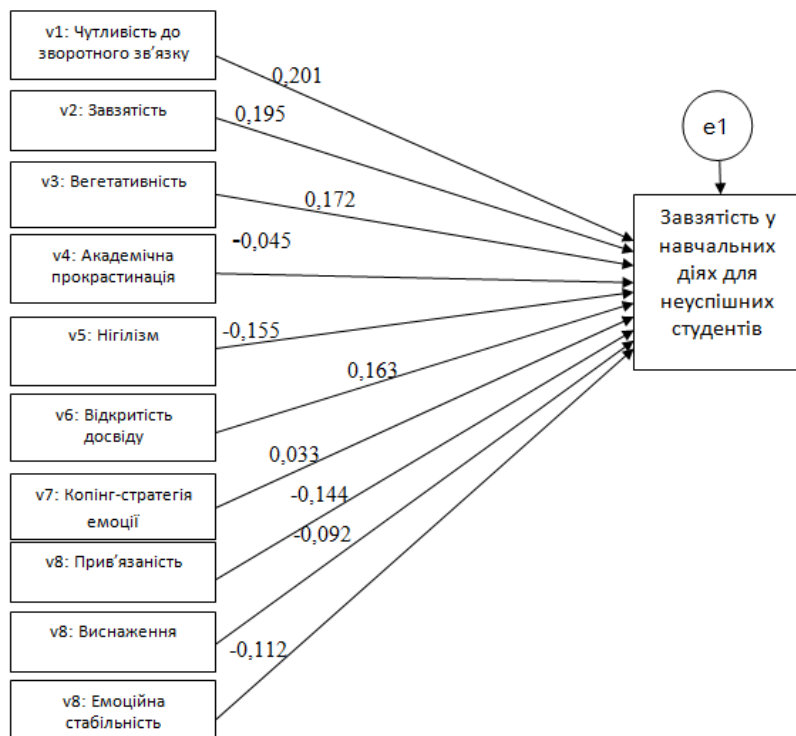


Рис. 11. Модель психологічних предикторів завязатості студентів у навчальних діях для вибірки досліджуваних з низькою навчальною успішністю. Примітки: для кожного предиктора ука-зано стандартизований коефіцієнт β , що зв'язує його із залежною змінною і відображає ступінь його впливовості; сукупним впливом предикторів обумовлено 86,02% загальної дисперсії; $e1$ – помилка моделі, тобто залишкова частка дисперсії залежної змінної за вирахуванням впливу незалежної змінної ($1 - R^2$); $e1 = 26,8\%$ загальної дисперсії).

Аналіз кожної моделі множинної регресії дозволяє зро-бити наступні висновки:

1. Найбільший вплив з боку діагностованих предикторів було виявлено для групи студентів з низькою успішністю. Найменше число предикторів виявлено для групи студентів з високою успішністю (усього п'ять).

2. Найбільш впливовими виявилися когнітивний предиктор завзятості – чутливість до зворотного зв'язку та вольовий предиктор – завзятість за методикою Grit. Висока чутливість до зворотного зв'язку – одна з найважливіших умов успішної навчально-професійної діяльності та розвитку завзятості, оскільки студенти аналізують власні дії, керують емоціями та роблять спроби для зміни потенційного стану речей. Крім того, відсутність академічної прокрастинації є поведінковим чинником розвитку завзятості в успішних та неуспішних студентів.

3. Для групи студентів з високою успішністю для формування оптимального рівня завзятості найважливішим виявилися когнітивні, вольові, поведінкові та мотиваційні предиктори. Тобто для розвитку завзятості успішні студенти керуються, в більшості випадків, аналізом зворотного зв'язку, ідентифікованою регуляцією діяльності, де навчальна діяльність є привабливою сама по собі, та помірним оптимізмом, так, як високий оптимізм є перешкодою для формування завзяття. Особистісні риси характеру не грають ролі задля розвитку завзятості в успішних студентів. Проте відмінна риса студентів з низькою успішністю є залежність завзятості від емоційно-вольових, поведінкових та особистісних предикторів. Це вказує, що саме особистісні риси характеру, стабільний емоційний стан та якісний аналіз власної діяльності є чинниками розвитку завзятості у студентів з низькою успішністю.

На основі моделей множинної регресії можна визначити основні напрямки практичної роботи зі студентами в умовах їх психологічного супроводу в вузівської психологічну службу з метою зміцнення вольових якостей особистості і з акцентом на завзятість у навчально-професійній діяльності. Встановлені нами закономірності прояву предикторів завзятості дали можливість сформулювати стратегічні завдання й тактичні цілі системи тренінгових вправ, які були включені в програму формуючого експерименту.

На підставі отриманих результатів можна зробити наступні висновки:

1. Проведений психолінгвістичний експеримент дозволив описати 12 психологінгвістичних значень завзятості, які дають найбільш адекватну і достовірну модель системного значення досліджуваного слова, що відображає реальність мовної свідомості. Аналіз побудованого асоціативного поля дозволив нам розробити концептуальну модель методики навчальної завзятості, де було покладене уявлення про те, що завзята навчальна дія складається з: 1) цілеспрямованості, тобто прагнення людини, яка навчається, досягти навчальної мети; 2) докладання цією людиною зусиль; 3) високого самоконтролю та 4) здатності доводити діло до кінця.

2. У межах створення психодіагностичного комплексу методів дослідження навчальної завзятості було розроблено та стандартизовано «Опитувальник навчальної завзятості у школярів та студентів». Опитувальник опирається на результати психолінгвістичного експерименту та загальну кількість реакцій на стимул «завзятість». На нашу думку завзяту навчальну дію доцільно трактувати, як здатність витримувати тривалі фізичні чи розумові зусилля, зберігати інтерес до навчальних проєктів, виконання яких займає місяці або навіть довше, планувати власну ієрархію цілей задля досягнення головної мети, та доводити розпочату діяльність до кінця. Стандартизація методики показала його досить високу тест-ретестову надійність (на рівні $r=0,79$, при $p \leq 0,05$) та внутрішню узгодженість опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 50 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 50 запитань склала 0,874, що є прийнятною та хорошою величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника навчальної завзятості.

3. Прояв структурних компонентів навчальної завзятості відбиває ступінь сформованості в студентів особистісних, когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних та діяльнісних структур регуляції навчально-професійної діяльності. Були виявлені значущі особистісні предиктори навчальної завзятості. Кореляційні зв'язки між завзятістю та життєстійкістю, указують, що чим вищий у студентів рівень життєстійкості, вміння протистояти навчальним стресам, важким життєвим

обставинам і зберігати при цьому успішність навчальної діяльності, тим вище у них рівень завзятості. Життестійкість є патерном відносин і навичок, які забезпечують екзистенціальну форму сміливості і мотивації, які необхідні для навчання в стресових ситуаціях, особливо для студентів з низькою успішністю. Можна також бачити, що саме буде сприяти найбільш ефективному виконанню завзятих навчальних дій. Для студентів з низькою успішністю, життестійкість служить чинником розвитку завзятості в навчанні, допоміжним фактором протидії стресам, засобом вирішення складних навчальних завдань. Дослідження особистісних предикторів завзятості дозволяє сформулювати висновок, що найсильніші особистісні характеристики, які пов'язані із завзятістю – добросовісність, екстраверсія та відкритість досвіду. «Ідеальний студент», який є відкритий, упевнений у своїх силах, позитивний, в міру само дисциплінований, відповідальний та наполегливий – буде проявляти найвищий рівень навчальної завзятості.

Аналіз когнітивних предикторів навчальної завзятості дозволяє стверджувати, що чутливість до зворотного зв'язку є одним із ключових елементів регуляції навчальної та навчально-професійної діяльності. Вона характеризується необхідністю оцінювати успішність власних дій та коригувати їх відповідно до заданого критерію, у пам'яті особистості впливають певні спогади, та інформація, яка наділена особистісним змістом, трансформована в значимий досвід. Кореляційний аналіз дає змогу стверджувати, що для групи студентів з низькою успішністю аналіз власних дій та розвинута чутливість до зворотного зв'язку є набагато важливішою. Оскільки, якщо зазвичай студент має рівень навчання «задовільно» та рідко «добре», він може намагатися змінити це, та змінити власну навчальну ситуацію. Для цього йому необхідно розуміти у якому напрямку рухатися, та як будувати свою діяльність.

Вивчення емоційно-вольової саморегуляції, що має вплив на розвиток навчальної завзятості показало, що відчуження та вигорання від навчання обернено корелює з завзятими навчальними діями. Найбільш тісні негативні взаємозв'язки були виявлені між усіма показниками методик вигорання і відчуження та навчальним зусиллям. Самоконтроль успішних студентів ніякою мірою не залежить від вигорання та відчуження від навчання. Тому можна вважати, що само-

контроль успішного студента, як один із основних характеристик завзятості має набагато складніші, вольові механізми регуляції, та від емоційного фону особистості не змінюється. Відчуження має більший вплив на розвиток завзятості в успішних студентів, оскільки негативних кореляційних зв'язків між вигоранням та завзятістю виявлено набагато менше. Щодо неуспішних студентів, то негативні емоційні стани, перенапруження, неприязнь з боку однокласників та викладачів, постійні переживання за негативні результати навчальної діяльності, спотворюють виразний цільовий образ особистості, в результаті чого студент не може адекватно підходити до формування проміжних цілей задля досягнення успіху у навчанні. Тому, вигорання від навчання є значнішим по силі негативного впливу на завзятість неуспішних студентів. Аналіз вольових предикторів завзятості загального показав, що загальний рівень завзяття позитивно впливає на формування навчальної завзятості. Успішні студенти, можуть бути незавзятими у повсякденних справах, проте мати високий рівень навчальної завзятості, на відміну від неуспішних, у яких розвиток високого рівня навчальної завзятості прямо залежить від загального завзяття.

Виявлено мотиваційні предиктори завзятих навчальних дій, які представлені кореляційним зв'язком навчальної завзятості та внутрішньої та ідентифікованої мотивації. Припущення про взаємозв'язок даних показників підтвердилося, у групі з високою успішністю взаємозв'язки не такі тісні, як у групі з низькою успішністю, що говорить про більший рівень необхідності мотивації для регуляції навчальної діяльності та розвитку високого рівня завзятості. Зовнішня мотивація негативно пов'язана з цілеспрямованістю, як однією з характеристик завзятості. Тому зовнішня регуляція – є перешкодою для продовження інтенційних цільових навчальних процесів та розвитку завзятих дій.

Наступним компонентом, який входить у мотиваційні предиктори завзятих навчальних дій є низький рівень чи повністю відсутність академічної прокрастинації. В загальному, від прокрастинації порушується регулятивна функція завзятих навчальних дій більшою мірою у студентів, які вчать на «задовільно» та мають низькі результати навчання. Можна стверджувати, що у студентів-прокрастинаторів, які навча-

ються на оцінку «добре» та «відмінно» самоконтроль та зусилля навчальної діяльності страждають на найнижчому рівні, що може пояснюватись тим, що саме ці характеристики завзятості є визначальними, коли мова йде про психічну регуляцію навчальних дій. Тому, можна стверджувати, що прокрастинація найбільше впливає на цілеспрямованість та доведення розпочатого до серед студентів з високою успішністю.

Емпірично досліджено найважливіші діяльнісні предиктори при яких формується оптимальний рівень навчальної завзятості. Для успішних та неуспішних студентів основною копінг-стратегією який має позитивний вплив на продовження навчальних дій є копінг вирішення задачі. Копінг направлений на вихід емоцій негативно взаємодіє з навчальною завзятістю, та є перепорою для її розвитку. Для неуспішних студентів важливим чинником розвитку завзятості, та таких її структурних компонентів як цілеспрямованість та доведення діла до кінця, є субшкала соціального відволікання. Тому, через пошук соціальної підтримки неуспішний студент, може простіше сприймати зворотній зв'язок, завоювати авторитет серед одногрупників (проте не навчального характеру), відчувати похвалу та довіру, оскільки негативна думка оточуючих може змінити цілі особистості, та і зовсім потягнути за собою відмову від цієї цілі, та навпаки, віра у можливості неуспішного студента (особливо викладача) є визначальною при доведенні розпочатого до кінця.

4. Обчислено регресійні рівняння, які відбивають ступінь впливовості предикторів навчальної завзятості. Найбільший вплив з боку діагностованих предикторів було виявлено для групи студентів з низькою успішністю. Найменше число предикторів виявлено для групи студентів з високою успішністю (усього п'ять). Найбільш впливовими виявилися когнітивний предиктор завзятості – чутливість до зворотного зв'язку та вольовий предиктор – завзятість за методикою Grit. Висока чутливість до зворотного зв'язку – одна з найважливіших умов успішної навчально-професійної діяльності та розвитку завзятості, оскільки студенти аналізують власні дії, керують емоціями, задіюють власну пам'ять задля спроби зміни потенційного стану речей. Крім того, відсутність академічної прокрастинації є поведінковим чинником розвитку завзятості в успішних та неуспішних студентів. Відмінною характеристи-

кою для формування оптимального рівня завязаності у групі з низькою успішністю є залежність завязаності від емоційно-вольових, поведінкових та особистісних предикторів. Це вказує, що саме особистісні риси характеру, стабільний емоційний стан та якісний аналіз власної діяльності є чинниками розвитку завязаності у студентів із низькою успішністю.

РОЗДІЛ 4. МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗАВЗЯТОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ДІЯХ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

4.1. Методологічне обґрунтування, структура та зміст корекційно-розвивальної програми, спрямованої на стимуляцію завзятості у навчальних діях у студентів

Опираючись на завдання та результати емпіричного дослідження завзятості у структурі психічної регуляції навчальних дій у студентів нами була розроблена корекційно-розвиваюча програма. Дана програма спрямована на підтримку та розвиток завзятості у навчальній діяльності, що дозволить студентам досягти високих результатів у навчальній діяльності. Під розвитком завзятості розуміється розвиток та оптимізацію чотирьох її компонентів, а саме: цілеспрямованості, тобто направленості на досягнення дострокових навчальних цілей шляхом постановки реальних, посильних поточних цілей; зусиль, які студент докладає під час навчання; рівня самоконтролю особистості, тобто вміння відмовлятися від усього, що відволікає студента від мети, не дивлячись на перепони, зовнішні та внутрішні дистрактори та загальний внутрішній емоційний стан; здатності доводити розпочате діло до кінця, у цьому випадку, мається на увазі доводити дострокові проекти, дипломні, курсові роботи до успішного завершення, без утрати інтересу, ентузіазму та цікавості до даної роботи.

Оптимальний рівень навчальної завзятості активує волюві процеси, систему регуляції навчальних дій студента, та створює сприятливий контекст для розвитку професійних та академічних успіхів, активізації навчально-пізнавальної мотивації навчання у вищій школі, викликає стійкий майбутній професійний інтерес у студентів. Студенти з високою завзятістю мають свій власний «план дій» у важких академічних ситуаціях, який включає метакогнітивні стратегії чи стратегії для перевірки власного мислення, тому такі студенти підготовлені до вирішення навчальних проблем крок за кроком, продовжуючи рух у напрямку наміченої цілі. Навчальна діяльність при оптимальному рівні завзятості викликає у студента глибокий особистісний смисл, інтерес до виконуваної роботи, що пов'язується з життєвими та професійними цілями.

Завзятість виходить за межі базової свідомості існування та саморефлексивного пізнання особистої ідентичності через час. Ми усвідомлюємо наявну ідентичність, тобто те, ким ми є, те ким ми були в минулому, з очікуваннями бути кращими в майбутньому. Тому, студенти можуть прийти до розуміння власної завзятості постійно переглядаючи та згадуючи свої власні теорії ідентичності, чи власні дії, які вони виконували, які торкалися тривалих процесів, що орієнтуються на лінійну ідентичність у своїй життєдіяльності. Студент приводить в дію власну пам'ять для того, щоб проаналізувати попередні невдачі, та використати їх, задля результативного майбутнього [355].

Завзятість можна охарактеризувати з двох сторін, як внутрішньої так і зовнішньої. Внутрішня завзятість розуміється як внутрішнє бажання самої людини контролювати власну діяльність, змінювати її у відповідності до умов середовища. Тобто, навчальна діяльність передбачає велику «силу волі» від студента, задля досягнення високих успіхів. Внутрішній контроль за діяльністю, здатність відмовлятися від зовнішніх спокус, терпіння розбиратися в тому, що не вирішується відразу характеризує студента, як завзятого, у якого є внутрішній стержень, та який не буде відмовлятися від наміченого при першому ж негативному досвіді. На нашу думку саме це, є справжньою завзятістю, яка контролює діяльність людини. Також існує вид контролю за діяльністю, як зовнішній. Людям, у яких переважає зовнішня регуляція діяльності краще вдається виконувати чийсь накази, розпорядження, завдання, ніж самому (самій) придумувати, чим зайнятися, тільки під впливом авторитаризму такі люди можуть досягати успіхів у професійній та навчальній діяльності. Такі студенти будуть виконувати домашні завдання, курсові та дипломні роботи тільки заради когось, або під суворим контролем з зовнішньої сторони, не відчуваючи при цьому позитивних емоцій, захопленості справою, та швидко втратять запал до навчання. Тому на нашу думку важливим є розвиток саме внутрішнього контролю регуляції дій, тобто істинної навчальної завзятості, яка буде слугувати предиктором успішності у навчанні для студентів [50].

Студенти з високою завзятістю характеризуються, як упевнені у собі та своїх цілях, особливо навчальних, не мають

вираженої тривожності, емоційності, тобто з люди відсутністю негативних емоційних переживань, які не пасують перед невдачами, мають виражені лідерські якості [116].

Основна мета розробленої нами коректувально-розвиваючої програми – забезпечення в умовах традиційного навчального процесу у вузі трансформації завзятості в студентів у напрямку її більшої оптимальності.

Методологічні основи корекційно-розвиваючої програми – теорія контролю за дією Ю. Куля [133; 162; 325; 326], концепція завзятості «Grit» А. Дакворт [77; 289; 290], теорія чотирьох стадій дій чи модель Рубікону Х. Хекхаузена [234], уявлення завзятості як елементу реалізації наміру дій М. Маршал-Вишневської та Є. Ярчевської-Герц [163], теоретичні узагальнення щодо природи вольової регуляції та вольового зусилля Є.П. Ільїна [107]; теорія особистісного потенціалу Д.О. Леонтьєва [147]. Теорія самоефективності А. Бандури [14]. Були використані наступні ідеї цих авторів.

«Grit», тобто завзятість, характеризується цілеспрямованістю, твердістю характеру та пристрастю переслідування довготривалих цілей. Даний конструкт допомагає студенту поєднати усі різнорівневі форми навчальної активності в єдину, цілісну ієрархічну систему саморегуляції, що забезпечує розв'язання навчальних завдань і досягнення навчальних цілей. Суб'єкт навчання приймає власні навчальні цілі, що виступають як життєва необхідність, вони живуть, визначають навчальні цілі та переміщаються між ними, а також визначають антицілі і тримаються від них подалі. В останньому випадку ми маємо справу з адаптаційною реакцією, тактичною зміною цілі низького рівня, що дозволяє ефективно досягти цілі середнього рівня, які відповідають за виконання діяльності і у більшості випадків використовуються як засоби досягнення кінцевої мети. Цілі на цьому рівні мають дієві механізми для запуску цілей високого рівня «Be-goals». Такі студенти, також, звикли впродовж тривалого часу віддавати усі сили задля досягнення наміченої цілі вищого рівня, крок за кроком.

Цілеспрямована поведінка характеризує найзавзятіших людей, у яких чітко вивірена ієрархія цілей. Розмірковуючи над тим, як могла б виглядати така ієрархія для студента: цілі низького рівня – могли бути конкретні задачі в короткий тер-

мін виконання, такі як – підготувати домашнє завдання на завтра чи зустріч з викладачем для обговорення напрямку та спрямування курсової роботи. Ці цілі низького рівня є засобом досягнення мети, допомагаючи студенту досягти цілей середнього рівня, таких як самостійна робота з додатковими матеріалами, першоджерелами та колаборація з іншими студентами задля підготування спільних проєктів. Ціль високого рівня повинна бути абстрактною, широкою і важливою, такою як підвищення якості освіти та професійного зростання задля досягнення цілей у майбутньому. Ця всеосяжна мета дає сенс і напрямок всьому, що робить завзята людина. На відміну від них, менш завзяті люди мають менше послідовну ієрархію цілей і часто виникають численні конфлікти між цілями на кожному рівні.

Завзята дія тісно взаємозалежить з психологічним контролем за будь-якою дією. Завзятість – це активізація регуляційних, внутрішніх, мотиваційних, вольових підсистем організму. Задля тісної прив'язки мотиваційної тенденції до мети людини (завдяки чому особистість успішно продовжує здійснювати свою діяльність) необхідні процеси контролю за діями, в тому числі і навчальними. Дані процеси можуть відбуватися на підсвідомому рівні, як автоматизовані процеси, або можуть керуватися усвідомлено людиною, що ведуть до узгодження інтенції та дії аж до досягнення мети. Задля розвитку завзятості студент має розвинути систему контролю за власними діями та діяльністю. Існує 2 модуса контролю за діями, а саме орієнтація особистості на стан, яка стримує реалізацію наміру, тим самим затримує інтенцію дії, студент розпочинає обдумувати негативний досвід попередніх спроб здійснити реалізацію мети, та можливо, відступить від нової; та орієнтація особистості на дію, яка характеризується активним станом наміру, який трансформується у виконання дії. Студент, який орієнтований на дію постійно повертається до своєї навчальної діяльності, аналізує позитивні та негативні сторони, проте не зациклюється та не пасує перед невдачами.

Теорія А. Бандури про власну самоефективність (self-efficacy), є важливою для розробки нашої корекційно-розвиваючої програми, оскільки вона виражає ступінь особистості у власні можливості мобілізувати мотиваційні, ко-

гнітивні та регуляційні ресурси, які необхідні для виконання дій, в тому числі і завзятих [263; 264].

Констатувальна частина нашого дослідження показала, що завзятість у навчальних діях студентів – комплексний конструкт, який переважно формується за допомогою цілеспрямованості та зусиль студентів. Вона пов'язана з успішністю студентів, чутливістю до зворотного зв'язку, з четвертим та п'ятим факторами Великої п'ятірки, емоційною стабільністю та відкритістю досвіду відповідно. Низька завзятість у студентів пояснює появу різних форм деформації поведінки й навчальної діяльності (низька успішність, прокрастинація, втрата інтересу до навчання, порушення початкових етапів професіоналізації майбутнього фахівця, виникнення психічних станів, «не співпадаючих з метою навчальної діяльності» [125] і т.п.). Тому в умовах вузівського навчання й психологічної служби вузу існує гостра потреба у використанні ефективних профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на оптимізацію завзятості у навчальних діях у студентів.

Цілеспрямований вплив на вольову сферу студента, та на завзятість зокрема, ми здійснювали за допомогою тренінгу. Оскільки більшість дослідників психотренінгових технологій зазначають його вирішальну роль у формуванні нових чи покращенню уже закріплених в особистості якостей (особистісних, мотиваційних, емоційних, вольових тощо) [34; 35; 160; 165; 176; 186; 198]. Корекційний вплив на вольову сферу студентів у формі тренінгу на наш погляд є найбільш ефективним для формування у студентів оптимального рівня завзятості у навчанні. Важливим завданням корекційної роботи є розвиток у студентів саме внутрішньої регуляції завзятих дій. Оволодіння навичками психічної регуляції навчальних дій, дозволить студентам змінювати й оптимізувати рівень завзятості в будь-яких умовах навчання (не відштовхуючись від вищу, особистості викладача, особливостей організації навчальної роботи).

О.К. Конопкін вважав, що важливим рівнем регуляції активності в живих системах, який вимагає від особистості самовпливати на цілеспрямовану діяльність є психічна саморегуляція. На думку О.К. Конопкіна, психічна саморегуляція це такий рівень регуляції активності в живих системах, який вимагає психічних засобів відбиття й моделювання реальності

[117; 118]. Вона вимагає певних психічних засобів відбиття та моделювання реальності та регуляції діяльності організму, його процесів, емоційних, поведінкових і фізіологічних реакцій, відношень з навколишнім середовищем. Студент, який уміє впливати на себе, використовує внутрішні засоби та прийоми саморегуляції, об'єктом спрямування активності якого є власна діяльність, відношення, емоційні ставлення, психічні стани, вольові зусилля.

Згідно проведеного регресійного аналізу ознаками низької (і, отже, такої, що потребує корекції) завзятості є по-перше, низька академічна саморегуляція студента. Це в свою чергу впливає на зниження студентської самоефективності, почуття приналежності до групи та сприйняття студентом цінності навчальної програми. Самоефективність – це риса, яка засвоюється студентом під час успішного навчання та може розвиватися. Важливо, щоб студенти вступали до університету з упевненістю у своїй здатності досягти успіху. І якщо цього не відбувається студенти втрачають завзятість та само ефективність, починають відчувати труднощі в навчанні. Почуття приналежності безпосередньо залежить від сприйняття студентом своїх відносин з іншими людьми в університеті (викладачами, іншими студентами). Якщо учень відчуває свою приналежність, академічна саморегуляція збільшується. І навпаки, відсутність почуття приналежності веде до зниження мотивації до навчання. Сприйняття цінності навчального плану великою мірою впливає на академічну активність і навчання студента, і, отже, безпосередньо впливає на завзяті навчальні дії, які студент докладає при виконанні діяльності.

По-друге, низький навчальний інтерес, знижена активізація навчально-пізнавальна та навчально-дослідна діяльність у студентів та як наслідок слабка виразність пізнавальних мотивів навчання. По-третє, нездатність проявити силу волі та вольове зусилля в навчальній діяльності, що впливає на доведення справи до логічного завершення та породжує відкладання навчальних завдань на майбутнє [228]. По-четверте, невміння самоорганізувати навчальну діяльність, що формує проблеми з визначенням пріоритетності навчальних завдань, побудовою засобів аналізу та досягнення навчальних цілей, переважанням хаотичної роботи аніж роботи за наміченим

планом, відсутності аналізу проміжних та кінцевих результатів діяльності. По-п'яте, можлива поява негативних асоціацій в емоційній пам'яті студента що відбивається на якості навчання студента (емоційне вигорання, виснаження, відсторонення та відчуження від навчання, однокласників, та як наслідок, виникнення агресії та гніву), що тягне за собою низку негативних чинників, які можуть перетворитися на індивідуальний стиль особистості [88]. По-шосте, неправильне, недостатнє або зовсім нерозуміння власних цілей навчання, відсутність проміжних цілей, нездатність пов'язати власні цілі з навчанням в університеті. По-сьоме, переважання таких особистісних якостей студента, як інтровертованість, невпевненість у собі, відокремленість від групи, тощо.

Виходячи з вищезазначеного, була розроблена корекційно-розвиваюча програма корекції рівня завязтості, як фактору підвищення навчальної успішності.

Розробка й перевірка ефективності корекційно-розвиваючої програми здійснювалися в кілька етапів. На першому етапі були розроблені структура й зміст програми. В основу структури та змісту програми лягли результати констатуючого дослідження, а саме закономірності прояву завязтості навчальної дії та завязтості в студентів. При розробці програми враховувалася специфіка розвитку завязтості в студентів з високою та низькою успішністю [251].

На другому етапі проводилася апробація програми у формулюючому експерименті. Розвиваюча програма поділена на три етапи, кожний з них у свою чергу включає декілька стадій, які представляють собою набір занять з різними техніками, прийомами, рольовими іграми, проблемними ситуаціями, які направлені на активний розвиток сили волі, переконань, побудови цілей, тайм менеджменту, аналіз власної самоефективності та зміну власного ставлення до своєї вольової сфери [31; 46; 60; 110; 127; 192; 201; 205; 226; 236]. Основу корекційно-розвиваючої програми складають методи психологічного впливу на особистість студента, які базуються на активних методах групової роботи [8; 17; 23; 34; 35; 58; 68; 217; 238; 248].

Ціль програми – виявлення шляхів та засобів розвитку в студентів навичок і вмінь вольової саморегуляції, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності, та мають ак-

тивний вплив на завзяті навчальні дії та завзятість зокрема. За критерій сформованості цих умінь і навичок ми вважали зниження (до мінімального рівня) перерахованих вище проявів низької завзятості.

У перевірці ефективності корекційно-розвиваючої програми брали участь 24 студенти експериментальної групи (5 юнаків і 19 дівчат у віці від 18 до 21 року, студенти I курсу стаціонарного відділення факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і 23 студенти контрольної групи (5 юнаків і 18 дівчат у віці від 17 до 22 років, студенти того ж курсу, того ж вузу й факультету). Усі 47 студентів – переважно з низькою успішністю, учасники емпіричного дослідження, результати якого описані у другому розділі монографії. Розподіл досліджуваних по групах (експериментальної й контрольної) здійснювалося за допомогою рандомізації. Досліджувані контрольної групи участі у тренінгу не брали. Обсяг програми склав 48 академічних годин. Робота проводилася під час як планових (нормативних) занять, так і у позанавчальний час протягом 12 тижнів (у середньому по 4 години на тиждень). Тренінгова робота містила в собі крім участі у виконанні вправ з їхнім наступним обговоренням також прослуховування й обговорення теоретичних матеріалів за конкретними проблемами (у формі міні-лекцій та бесід). Учасники тренінгу виконували також певні домашні завдання, результати яких також обговорювалися в процесі групової роботи.

На третьому етапі після завершення тренінгової програми були проведені контрольні діагностичні зрізи – безпосередній (за трьома методиками) і відстрочений через 3 місяці після закінчення тренінгу (за авторською методикою) з метою перевірки тренінгового ефекту шляхом порівняння результатів експериментальної й контрольної груп, а також визначення зрушень показників усередині кожної із цих груп. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета математико-статистичних програм Statistica 6.0. Отримані емпіричні дані піддавалися змістовному якісному аналізу.

Завдання корекційно-розвиваючої програми:

1) ознайомлення з поняттями завзятість, завзята навчальна дія; допомога усвідомлення студентами необхідності ідентифікувати різноманітні (типові та нетипові) навчальні си-

туації, які вимагають активне включення завязтості в навчально-професійній діяльності;

2) розвиток у студентів складових завязтої навчальної дії як необхідної умови для збільшення рівня завязтості;

3) оволодіння засобами застосування завязятих дій для регуляції навчально-професійної діяльності;

4) формування здатності виконувати намічене в поставлений термін та протистояти прокрастинації;

5) розвиток прийомів вольової саморегуляції;

6) розвиток довільної пам'яті, як механізму збереження ідентичності особистості, задля аналізу стану «до» та «після», як засобу оптимізації завязтості [149].

Форми та методи корекційно-розвиваючої програми науково обґрунтовані, враховувались вікові особливості розвитку вольової сфери особистості та завязтості зокрема, предиктори високого рівня завязтості, та особистісної самоефективності, часові періоди загострення прокрастинації серед студентів вишів тощо [157]. При апробації програми ми враховували основні принципи та правила проведення тренінгу, а саме: добровільна участь у програмі, наявність зворотного зв'язку, залучення до обговорення кожного учасника, принцип «тут і тепер», активної участі кожного учасника, заохочення взаємної підтримки учасників, фізична, психологічна і духовна безпека кожного учасника тренінгу, правило конфіденційності. Методичні прийоми та методи які були використані для роботи: відкриті дискусії, аналіз власної вольової сфери, робота в парах і малих групах, арт-терапевтичні методи, міні-лекції, рольові ігри, розв'язування ситуацій, метод довільного запам'ятовування, методи психогімнастики тощо [46; 69 – 74; 151; 153; 198; 201; 208].

Послідовність реалізації корекційно-розвиваючої програми представлена змістовними блоками [139]. Наведемо коротку характеристику кожного блоку програми розвитку в студентів навичок і вмінь вольової саморегуляції, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності, та мають активний вплив на завязяті навчальні дії та завязтість зокрема.

Вступна частина має за мету, перш за все, сформування сприятливого, позитивного психологічного клімату у групі, виявлення усвідомлюваної мотивації учасників, налагодження зворотного зв'язку між учасником та групою, групою та

ведучим, та всередині групи у цілому, формування поінформованості щодо індивідуальних особливостей кожного учасника, проведення опитування учасників щодо очікувань від результатів тренінгу, створення ситуації рефлексії.

Мотиваційний блок, як друга частина вступної – націлений на формування переконання, що власне завзяття у навчанні можливо зростити із середини, шляхом актуалізації мотивів які пов'язані з навчанням; розвиток уявлення про те, що вольова сфера особистості впливає на ефективність навчальної діяльності; включає тренінгові процедури спрямовані на пробудження в учасників інтересу до власних вольових характеристик та завзятості зокрема.

Основна частина корекційно-розвиваючої програми:

1. Інформаційно-інструментальний блок – націлений на ознайомлення студентів з поняттями завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, саморегуляція та самоконтроль навчальної діяльності; аналіз характеристик (особистісних, вольових, емоційних) завязатого студента; виявлення індивідуальних особливостей завзятості серед учасників програми; спостереження за власними вольовими процесами; вияв впливу вольових зусиль та цілеспрямованості на успішність навчальної діяльності; аналіз вольових якостей історичних персонажів які за допомогою завзятості досягали успіху у діяльності.

2. Розвиваючий блок – розподілений на декілька етапів

Діяльнісний етап – має за ціль засвоєння стратегій вольової поведінки студента; формування внутрішніх засобів зміни своїх вольових якостей, як завзятості, цілеспрямованості, самоконтролю, шляхом розвитку навичок побудови цілей, розбивки на підцілі та проміжні цілі, самомотиваційну складову завзятості, сприйняття проблеми та необхідність реагувати та не відступати перед труднощами тощо; засвоєння засобів успішної навчальної діяльності, та приводячи в дію завзяті навчальні дії. Застосовувались вправи які спрямовані на усвідомлення необхідності психічної регуляції власної діяльності задля досягнення успіху в навчанні.

Поведінковий етап – ціль якого розвиток конструктивних стратегій та реакцій на проблемні, конфліктні ситуації; актуалізація копіngu направлено на вирішення задачі та побудова стратегій поведінки, яка буде корисною у типових

ситуаціях. До того ж, учасники тренінгу на даному етапі змогли оволодіти певними соціальними навичками, корисними для формування оптимального рівня навчальної завзятості у відповідальних і напружених ситуаціях навчальної діяльності та спілкування.

Саморегуляційний етап – направлений на актуалізацію різноманітних прийомів впливу на власні вольові якості особистості; допомога у оволодінні навичками саморегуляції навчальної діяльності за допомогою вольових характеристик; активізація вмінь опосередкованого впливу на завзятість через регулятивну функцію волі; активізація вмінь опосередкованого впливу на завзятість через зміцнення життєстійкості, вміння ідентифікації вольових установок, підвищення рівня і якості самоорганізації навчальної діяльності, подолання схильності відкладати виконання навчальних завдань на майбутнє.

Вправи, які ми використовували на цьому етапі корекційно-розвиваючої програми направлені на розвиток внутрішньої (довільної) регуляції власної поведінки та емоційно-вольових станів [74; 83; 85; 235]. Ці навички є визначальними для ситуацій, які змушують студента перебувати довгий час в стані постійного напруження, викликаючи сильний стрес для організму. Це період «хронічної втоми» та постійного перевантаження власних вольових ресурсів. Задля уникнення цього ресурсного стану студент має розвивати власну завзятість, її складові та повинен володіти навичками саморегуляції. Так, у ситуації екзаменаційного стресу студент з високим рівнем описаних якостей, скоріше зможе опанувати себе, «взяти в руки» та ефективно продовжувати діяльність.

Завершальна частина корекційно-розвиваючої програми – *рефлексія* – усвідомлення учасниками результатів корекційної програми, як власних досягнень; аналіз позитивних зрушень у вольовій сфері особистості; активне застосування набутих здібностей ціле покладання, саморегуляції вольових зусиль на практиці; застосування вольового досвіду для регуляції власної поведінки, навчальної діяльності та спілкування; побудова майбутньої схеми завзятих навчальних дій [111; 112].

Окреме тренінгове заняття представлене такою структурою: По-перше, створення сприятливого психологічного

простору для роботи у групі, налаштування на інтеракцію шляхом засвоєння правил роботи, та мотивування учасників; проведення вправ які направлені на зняття психологічних бар'єрів, захисних механізмів; забезпечення ситуації зворотного зв'язку. По-друге, виконання та проведення вправ, метою яких є формування та розвиток окремих здібностей описаних вище. По-третє, підведення підсумків та рефлексії заняття, порівняння цілей та задач до заняття з результатами роботи; постановка цілей та завдань відпрацювання навичок у навчально-професійній діяльності; формулювання домашнього завдання для групи. Рефлексія заняття мала визначальну роль для корекційної програми, оскільки, учасники наприкінці кожного заняття ділилися власними враженнями від заняття та змінами у вольовій сфері, отримували інформацію про позитивні зрушення у напрямку підвищення рівня завязаності про інших учасників, та про ситуацію у групі загалом, мали можливість порівняти власні успіхи з групою, поставити цілі щодо майбутнього заняття.

Реалізація домашнього завдання відбувалась у вигляді самоаналізу, переважним чином у веденні щоденника роботи у групі та виконання певних вправ вдома (наприклад розписуючи цілі на кожний день чи аналізуючи негативний відгук викладача, що я можу зробити, щоб уникнути цього наступного разу). Ведення щоденника є одним із процесів самодослідження, що сприяє кращому аналізу власної поведінки та вольових характеристик. На початку кожного тижня роботи записи у щоденнику обговорювались учасниками, надавались поради психолога та самої групи.

Вправи корекційної програми склалися із 3-х частин: вступної, основної та завершальної. Під час першої частини (вступної) обговорювались правила виконання вправи, розглядалися її особливості, роль кожного учасника; під час основної – відбувалося саме виконання вправи, та під час завершальної частини обговорювались труднощі у виконанні вправи, набуті навички, досвід, обмін зворотним зв'язком, підведення підсумків роботи.

Вступна частина корекційно-розвиваючої програми.

Метою вступної частини є створення сприятливого, позитивного психологічного клімату роботи у групі, ситуації рефлексії.

Найбільші труднощі на цьому етапі корекційної програми складають закритість учасників, відсутність мотивації участі, не згуртованість групи, оскільки групи формувались за допомогою методу рандомізації. Щоб уникнути дані проблеми ми провели серію вправ, направлених на знайомство учасників, зняття напруженості та тривожності у групі, виключення захисних механізмів. Такі вправи налаштовують студентів на корекційну роботу, формують інтерес до результатів корекції [177].

Ціль першого заняття – ознайомлення учасників з цілями та задачами програми, зняття психологічного напруження та згуртування колективу для наступних занять. Наприклад, вправи «Очікування від тренінгу», «Який Я?» «Моя навчальна діяльність» дали можливість виявити цілі кожного учасника та цілі групи, познайомили учасників між собою, дали уявлення тренеру про психологічні ресурси окремого студента, рівень самоорганізації навчальної діяльності та переважаючі психічні стани кожного.

Мотиваційний блок

Мета мотиваційного блоку – забезпечення позитивної мотивації участі у програмі та розвиток академічної мотивації (ідентифікованої та мотивації власним спонуканням) яка позитивно впливає на завязтість особистості.

Завдання цього блоку полягають у:

- забезпечення позитивної мотивації участі у програмі;
- розвиток уявлення про те, що вольова сфера особистості впливає на ефективність навчальної діяльності;
- формування переконання, що власне завязття у навчанні можливо зростити із середини, шляхом актуалізації мотивів які пов'язані з навчанням.

Актуалізація мотивації позитивної участі у програмі повинна бути пов'язаною з найпоширенішими мотивами у студентів, таких як: мотив самоствердження, навчальної та навчально-професійної успішності, мотивація досягнення тощо. Розгляд та уявлення про цілі та мету програми дало можливість побудувати позитивну мотивацію участі у програмі. Актуалізація внутрішньої та ідентифікованої мотивації реалізовувалась за групової форми проведення занять, основу яких склали теоретичні засади І.А. Добротворського [85], В.О. Климчука [112], Р. Ділтса [82], І.В. Подтикан [188] та ін.

Реалізація першої задачі мотиваційного блоку здійснювалась за рахунок психогімнастичних вправ. Основна вправа була направлена на виявлення провідних мотивів студентів. Наступним кроком була групова дискусія, з приводу розгляду провідних мотивів та їх зв'язку з мотивацією участі студентів у програмі. Для цього використовувались різноманітні методи як, бесіда, мозковий штурм, метод вільних асоціацій, робота в малих групах [185].

Реалізація другої задачі відбувалась за допомогою серії вправ направлених на пробудження в учасників інтересу до власних вольових характеристик та завзятості зокрема, та формування стійкого уявлення про власні вольові якості, визначення та характеристика цих якостей.

Реалізація останньої задачі відбувалась за рахунок серії завдань, які направлені на краще розуміння власного завзяття. Прикладами таких вправ може бути вправа «Самосприйняття (у процесі діяльності)» [186]. Самосприйняття це переживання власних емоцій і тілесних відчуттів, які були викликані сприйняттям чого-небудь. Це обов'язкова умова для самовизначення, наприклад ідентифікації з власними цілями, управління власними емоціями та вольовими зусиллями, які кожна людина докладає у процесі діяльності. Іншим прикладом вправи на даному етапі роботи, може бути «Сприйняття проблеми (те що не відповідає нашим очікуванням, сприйняття протиріччя)». Сприйняття проблеми – це виявлення різниці між реальною навчальною ситуацією та тим, чого ми очікували від неї. Студенти аналізували ситуації успіху та провалу на заняттях, та приходили до свідомого пошуку вирішення проблеми. На даному етапі студентам необхідно розуміти, що вони можуть краще управляти власною навчальною діяльністю, коли вони усвідомлюють свої цілі та зусилля, аніж те що нав'язується особистості проти її волі [162].

По завершенню виконання вправ, відбувалось колективне обговорення результатів, та проводилася діагностика з використанням опитувальника рефлексивності.

Основна частина корекційно-розвиваючої програми:

1. Інформаційно-інструментальний блок

У загальному, мета цього етапу полягає у сформованості обізнаності учасників щодо діяльності власних вольових ме-

ханізмів та характеристик, таких як завзятість, наполегливість, цілеспрямованість, саморегуляція та самоконтроль навчальної діяльності; аналіз характеристик (особистісних, вольових, емоційних) завзятого студента.

Завдання *інформаційного* етапу полягають у:

- формуванні обізнаності студентів у психологічних особливостей, які стоять на заваді прояву високої завзятості, та задіяні завзятих навчальних дій;

- усвідомлення значущості цих психологічних особливостей задля успішної трансформації;

Завдання *інструментального* етапу полягають у:

- формування засобів подолання та трансформації психологічних особливостей, які стоять на заваді прояву високої завзятості, та задіяні завзятих навчених дій;

- виявлення та розвиток індивідуальних особливостей завзятості серед учасників програми.

Задля реалізації зазначених завдань ми використовували активні методи навчання, як групова дискусія та рольова гра. Оскільки, навчальна завзятість розглядається нами, як окремий психологічний механізм продовження розпочатої діяльності та доведення дії до логічного завершення, всупереч дискомфорту чи відволікаючих чинників, ми відвели перше заняття цього блоку розвиваючої програми для аналізу усіх можливих дистракторів завзятої дії, як зовнішніх так і внутрішніх. Друге заняття блоку спрямоване на розуміння власного завзяття, як об'єкту пізнання й самовпливу, можливості формування засобів подолання усіх дистракторів які були визначені на першому занятті. Включає тренінгові процедури, спрямовані на збагачення досвіду самопізнання, пробудження в учасників інтересу до власних вольових характеристик та завзятості зокрема, навчання вмінням ідентифікації вольових установок на різні аспекти й компоненти навчально-професійної діяльності студента [189; 226].

Також на цьому етапі учасники мали можливість прийняти участь у рольових іграх, де необхідно було діяти всупереч комфорту, провали та невдачі; виявляли вплив вольових зусиль та цілеспрямованості на успішність навчальної діяльності. Тобто студентам давалась типова навчальна ситуація, де успіх – не давався відразу, студентам пропонувалися різ-

номанітні варіанти дій, де вони змогли б проявити та зрости-ти власне завзяття.

Задля реалізації завдання *інструментального* етапу сформуванати набір засобів подолання та трансформації психологічних особливостей, які стоять на заваді прояву високої завязатості, та включенні завязятих навчальних дій, ми запропонували студентам вправу «Аналіз спогадів про навчальну ситуацію», адаптувавши вправу «Аналіз спогадів про життєву подію». Студентам пропонувалось 1) написати спогад про навчальну ситуацію, яка вимагала докладання вольових зусиль, для її виконання; 2) описати як студент реагував у цій ситуації (усі реакції та емоції які студент переживав); 3) змістовна оцінка спогаду відбувалась після виконання вправи; 4) приємні спогади, де студенту вдавалось, шляхом завязятих дій досягати омріяного результату у навчанні та загалом у житті; 5) неприємні спогади, де студент не зміг проявити свою «зернистість» та відступив від навчальної мети. Результати піддавались якісному та кількісному аналізу. При обробці результатів враховувались ступінь емоційності кожної події [215].

Окремим методом, який застосовувався при проведенні програми був аналіз вольових якостей історичних персонажів які за допомогою завязатості досягали успіху у діяльності. Дана вправа була домашнім завданням для учасників тренінгу, де кожен обирав відомого персонажа (у сфері науки, бізнесу, психології тощо), готував доповідь та аналізував вольові, інтелектуальні, особистісні якості цієї людини. Дана вправа допомогла зрозуміти студентам, закономірність про яку говорила А.Дакворт у своїх працях, що рівень інтелекту чи таланту мало впливає на успішність людини у певній справі. І тільки цілеспрямованість та стійкість інтересів можуть впливати на успіх.

У результаті інструментального блоку корекційно-розвиваючої програми необхідно було сформулювати висновки, щодо роботи власного механізму завязатості, її складових та засобів подолання психологічних особливостей, спрямованих на відволікання студентів від мети.

2. Розвиваючий блок – розподілений на декілька етапів.

Власне розвиваючий блок у цілому, включає серію вправ, з допомогою яких підвищується рівень завязатості та

розвиваються окремі її характеристики, що у майбутньому має вплинути на успішність студента у навчанні.

Діяльнісний етап

Мета цього етапу – оволодіння стратегіями вольової поведінки студента у навчальній діяльності.

Завдання, які були поставлені на початку цього етапу:

- формування внутрішніх засобів зміни своїх вольових якостей, як завзятість, цілеспрямованість, самоконтроль, шляхом розвитку навичок побудови цілей, розбивки на підцілі та проміжні цілі;

- сприйняття проблеми та необхідність реагувати та не відступати перед труднощами тощо;

- засвоєння засобів успішної навчальної діяльності, приводячи в дію завзяті навчальні дії.

Прикладами корекційних вправ на цьому етапі можуть бути: «Аналіз навчальної діяльності студента», «Список критеріїв успішної навчальної діяльності» - найбільш розповсюджені критерії у свідомості студентів – емоційна та матеріальна задоволеність навчальною діяльністю (певного роду заохочення, похвала, стипендія, позитивний відгук викладача), якісний результат навчальної діяльності, перспективність навчання у цілому, тощо. Після цього студенти виконували вправу «Стратегії успішної навчальної діяльності» [192]. Робота виконувалась у парах чи міні групах, кожна група отримувала відповідну стратегію та мала розіграти цю стратегію у навчальній діяльності. Задля формування внутрішніх засобів зміни своїх вольових якостей, студенти мали можливість послухати лекцію «Перетвори мрію на мету». У цей блок вправ ми включили завдання для розвитку тайм-менеджменту та цілепокладання. Одним із прикладів може бути вправа «Red line – Dead line», метою якого є уявлення молоді про планування власної діяльності, у тому числі і навчальної, шляхом двох термінів його виконання тобто критичну дату виконання роботи та кінцеву дату виконання роботи.

Також, на початку корекційно-розвиваючої програми було розвиток довільної пам'яті, як механізму збереження ідентичності особистості, задля аналізу стану «до» та «після», як засобу оптимізації завзятості. Тому, ми включили у діяльнісний етап вправи, які опосередковано зачіпають чутливість студентів до зворотного зв'язку та мають вплив на розвиток

довільної пам'яті [93; 102; 114]. Включення розвитку пам'яті саме на цьому етапі пояснюється підходом до розуміння мнемічних ефектів Г.К. Середи, який вважав що всі мнемічні процеси мають єдину діяльнісну природу та їх прояв залежить від структури та організації системи дій [102; 215].

Поведінковий етап

Метою поведінкового етапу є розвиток конструктивних стратегій та реакцій на проблемні, конфліктні ситуації, побудова упевненої поведінки у напружених навчальних ситуаціях.

Завдання блоку:

- актуалізація копінгу направлено на вирішення задачі та побудова стратегій поведінки, яка буде корисною у типових ситуаціях;

- оволодіння важливими соціальними навичками, корисними для формування оптимального рівня навчальної завязатості у відповідальних і напружених ситуаціях навчальної діяльності та спілкування;

- розвиток внутрішньої (довільної) регуляції завязатих навчальних дій.

Реалізація завдань поведінкового блоку відбувалась за рахунок проведення бесід, рольових ігор, проблемних ситуацій та розігрування методу кейсів, а також тренінгових вправ. На цьому етапі студенти аналізували свою поведінку у типових навчальних ситуаціях до початку роботи у тренінговій групі (загалом), та під час роботи над власною вольовою сферою. Кожне заняття цього блоку розпочиналось з шерінгу власними емоціями за тиждень, які виникали у різних ситуаціях, обговореннях ситуації стресу за тиждень та аналіз типової для себе поведінки. Вправи які проводились на даному етапі включали: психогімнастичні вправи, вправи на розвиток ораторської майстерності та комунікативної компетенції та психотренінгові вправи, як: вправа «Сова», ціль якої розвиток швидкості реакції на ситуацію що змінюється, «Перепони», що допомагає діяти всупереч недостатньої кількості інформації, «Впевнена, непевна і агресивна поведінка» – допомагає зберігати спокій у різних ситуаціях та діяти відповідно конструктивним копінгам, «Опусти предмет» – допомагає діяти активно, в той час координуючи власну активність з діями інших, «Переправа» – взаємодія з групою, «ломка» просторових

бар'єрів між учасниками, тренування упевненої поведінки, та ін. [23; 58; 68; 69; 70; 189; 217].

Саморегуляційний етап

Мета – актуалізація різноманітних прийомів впливу на власні вольові якості особистості.

Завдання саморегуляційного етапу:

- допомога у оволодінні навичками саморегуляції навчальної діяльності за допомогою вольових характеристик;
- активізація вмінь опосередкованого впливу на завязтість через регулятивну функцію волі;
- активізація вмінь опосередкованого впливу на завязтість через зміцнення життєстійкості, вміння ідентифікації вольових установок, підвищення рівня і якості самоорганізації навчальної діяльності, подолання схильності відкладати виконання навчальних завдань на майбутнє.

Реалізація завдань цього етапу представлена вправами, які дозволяють сформуванати навички прогресивної м'язової релаксації, розвитку прийомів саморегуляції вольових та емоційних станів, аутогенного тренування, які можуть бути корисними у період стресу, сесії чи екзаменаційних періодів. Усі психотренінгові вправи, які ми використовували на цьому етапі – можна поділити на 3 групи: 1) ігрові вправи, ціллію яких є виконання задач, які вимагають довільної регуляції власної поведінки, прикладами таких вправ є «Не сміятися», «Привітання без слів», «протилежні дії», «Психологічний час», «Два діла», «Я хочу – я повинен – я можу – я роблю», «Прийняття критики», «Я боюся» тощо; 2) вправи направлені на аналіз навчальних проблем, що заважають студентам досягати успіху в навчанні, та пошук конструктивних рішень для цих проблем, прикладами таких вправ є «Через 3 роки», «Мої досягнення», «Внутрішнє кіно», «Зім'ятий лист»; 3) вправи, які включають техніки релаксації задля зняття психологічного, емоційного та фізичного напруження, наприклад «Повітряна куля», «Слухай тишу», «Не забувай про дихання», «Подаруй собі тепло», «Тяжкість та легкість» тощо[46; 71; 111; 125; 151; 208; 228; 238; 299].

Завершальна частина – рефлексія

Мета рефлексивного етапу – усвідомлення та аналіз позитивних зрушень у вольовій сфері особистості; активне за-

стосування набутих здібностей цілепокладання, саморегуляції вольових зусиль на практиці

Завдання завершальної частини корекційно-розвиваючої програми: 1) усвідомлення учасниками результатів корекційної програми, як власних досягнень; 2) застосування вольового досвіду для регуляції власної поведінки, навчальної діяльності та спілкування; побудова майбутньої схеми завязатих навчальних дій; 3) забезпечення реалізацію актуалізованих якостей та отриманих знань, умінь, здібностей на практиці.

Також окремо було винесено для групового обговорення проблеми, які все ще потребують вирішення після проведення розвиваючої програми [191; 195].

Реалізація описаних завдань здійснювалась у формі колективного обговорення, дискусій та евристичної бесіди. На цьому етапі важлива роль відводилася обговоренню домашнього завдання (ведення щоденника) та проводилася низка вправ направлених на обговорення вражень тренінгу.

Апробація корекційно-розвиваючої програми передбачала її оцінку ефективності методами математичної статистики та їх аналізу, представлених у наступному підрозділі.

4.2. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми

Для перевірки ефективності корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на завязатість в студентів, були використані наступні методики:

1) Авторський *опитувальник навчальної завязатості* М.А. Кузнєцова та О.С. Галати, є суб'єктивним способом оцінки навчальної завязатості у студентів. Складається з шкал: цілеспрямованості, зусилля, самоконтролю, доведення розпочатого до кінця та загального показника завязатості. Учасники експериментальної й контрольної груп були продіагностовані тричі – безпосередньо перед початком реалізації корекційно-розвиваючої програми (констатація), відразу після її завершення (перший контроль) і через три місяці (другий, відстрочений контроль) [130].

2) *Опитувальник ДОС («Діагностика особливостей самоорганізації»)* А.Д. Ішкова, дозволяє виявити індивідуальні осо-

близькості самоорганізації навчальної діяльності студентів. Для нас важливо те, що міра досконалості компонентів самоорганізації, їх особливості і ефективність відображають рівень саморегуляції діяльності людини. Опитувальник ДОС, має інтегральну шкалу «Рівень самоорганізації» і шість конкретних шкал, що характеризують рівень розвитку одного особистісного компонента самоорганізації (вольового зусилля) і п'яти функціональних компонентів: цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція. Крім того, на основі цих шести параметрів обчислювався показник досягнутого студентом рівня самоорганізації НПД.

3) *Опитувальник академічної прокрастинації* С. Лея [249] застосовувався двічі (перед формулючим експериментом та відразу після його завершення) з досліджуваними експериментальної й контрольної груп. Підраховувався сумарний бал який характеризує рівень академічної прокрастинації. Прокрастинація у студентів, як причина відтягування та відкладання на потім виконання навчальних справ, свідчить про порушення вольової регуляції навчально-професійної діяльності. Вольові причини прокрастинації описують багато авторів [30; 126; 153; 249]. Ступінь її виразності – досить надійний показник специфіки завязтості в студентів.

4) *Шкала загальної самоефективності* Р. Шварцера і Ш. Ерусалема у стандартизації В.Г. Ромека [246]. Підраховувався єдиний сумарний бал, який відображає загальний показник суб'єктивної оцінки особистісної ефективності. Поняття самоефективності було запропоноване А. Бандурою, та є центральним показником його соціально-когнітивної теорії. На думку автора це поняття може підвищити або знизити мотивацію до виконання активних дій, особливо у складних, тяжких умовах. Люди з високою самоефективністю прагнуть виконувати цілі високого рівня та завзято їх досягати. Тому, методика є доцільною для діагностики та перевірки корекційно-розвиваючої програми. Як і у випадку з опитувальником ДОС та прокрастинацією, досліджувані експериментальної й контрольної груп були продіагностовані двічі (тобто пройшли через етапи констатації й першого контролю).

У перевірці ефективності корекційно-розвиваючої програми брали участь 24 студенти експериментальної групи (5 юнаків і 19 дівчат у віці від 18 до 21 року, студенти I курсу

стаціонарного відділення факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і 23 студенти контрольної групи (5 юнаків і 18 дівчат у віці від 17 до 22 років, студенти того ж курсу, того ж вузу й факультету). Усі 47 студентів – переважно з низькою успішністю, учасники емпіричного дослідження, результати якого представлено у другому розділі монографії. Розподіл досліджуваних по групах (експериментальної й контрольної) здійснювалося за допомогою рандомізації. Досліджувані контрольної групи участі у тренінгу не брали. Обсяг програми склав 48 академічних годин. Робота проводилася під час як планових (нормативних) занять, так і у позанавчальний час протягом 12 тижнів (у середньому по 4 години на тиждень). Корекційно-розвиваюча робота практичні (тренінгові вправи, з їх подальшим обговоренням) та теоретичні вправи (у формі лекцій). Учасники програми повинні були робити домашні завдання, переважно ведення щоденника, або підготування виступу перед групою.

Перед проходженням процедури тренінгу майбутня експериментальна група (5 юнаків і 19 дівчат у віці від 18 до 21 року, студенти I курсу стаціонарного відділення факультету психології і соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і майбутня контрольна група (5 юнаків і 18 дівчат у віці від 17 до 22 років, студенти того ж курсу, того ж вузу й факультету) були протестовані за допомогою всіх чотирьох охарактеризованих вище методик. Ці ж методики були використані як в експериментальній групі (після того, як вона прийняла участь в тренінгової корекційно-розвиваючої програмі), так і в контрольній групі (через проміжок часу, коли в експериментальній групі був проведений тренінг).

Методики безпосередньо після тренінгу застосовувалися для апробації корекційно-розвиваючої програми та перевірки її ефективності, шляхом порівняння експериментальної та контрольної групи, та контролю незалежної змінної участі у програмі (щоб можна було контролювати її вплив на залежні змінні). У якості залежних змінних виступили 13 показників чотирьох описаних вище методик.

Передбачалося, що якщо корекційно-розвиваюча програма ефективна, то участь у ній буде сприяти оптимізації завязатості в студентів експериментальної групи. Ця оптимізація повинна відбутися на відповідній динаміці показників.

Передбачалося також, що в учасників контрольної групи такої динаміки показників спостерігатися не буде.

Друге (через три місяці після закінчення тренінгу) застосування методики завязтості в певній мері дозволить оцінити міру стійкості змін у вольовій сфері особистості, обумовлених коректувально-розвиваючими впливами на механізми регуляції завязтості в студентів.

Експериментальна й контрольна групи були сформовані (із числа учасників серії емпіричних досліджень, результати яких відбиті в другому розділі) за допомогою процедури рандомізації. Співвідношення успішних та неуспішних студентів в експериментальній та контрольній групах було приблизно однаковим.

Отримані емпіричні дані були оброблені в трьох напрямках:

1. У напрямку порівняння показників опитувальників діагностики особливостей самоорганізації та загальної самоефективності у досліджуваних експериментальної й контрольної груп. Це робилося до тренінгу з метою забезпечення еквівалентності груп досліджуваних, а також для того, щоб можна було трактувати можливі зміни в показниках як обумовлені саме впливом коректувально-розвиваючої програми. Порівняння двох груп досліджуваних (експериментальної й контрольної) відбувалося також і після тренінгу – для доказу залежності змін рівня завязтості саме від формуючих впливів, а не від яких-небудь інших (побічних, неконтрольованих) змінних. Повторний контроль (тобто порівняння відстрочених на термін у три місяці показників експериментальної й контрольної груп) за цими ж методиками дозволив відокремити довгострокові ефекти, викликані участю у корекційно-розвиваючій програмі від ефектів спонтанного розвитку й інших випадкових впливів.

2. У напрямку порівняння показників навчальної завязтості, виявлених до й після формувального експерименту. Це робилося для виявлення динаміки показників завязтості під впливом формуючих впливів, а також для оцінки ступеня стійкості цих змін (за допомогою відстроченого на 3 місяці контролю). Вивчалися особливості зрушення у структурі завязтості, які виявилися найбільш чи найменш чутливими до формуючих впливів. Другий (відстрочений) контроль показав

міру міцності й стійкості змін у показниках завязатості, що фіксувалися. У контрольній групі, і констатує, й перше контрольне дослідження були розділені періодом, під час якого досліджували інший, – експериментальної, – групи брали участь у тренінгу. У бесіді з досліджуваними контрольної групи ми з'ясували, що ніхто з них за цей період не брав участь у яких-небудь систематичних психологічних програмах, спрямованих на формування яких-небудь особистісних якостей, властивостей, умінь. Життя цих досліджуваних йшло стандартним для них чином та не супроводжувалася якими-небудь незвичайними й екстремальними подіями. Таким чином, зіставлення результатів, що констатують й контрольного виміру у контрольній групі могло виявити ефекти якого-небудь спонтанного (не керованого спеціально) розвитку, обумовленого випадковими змінними, але не більш того. Результати другого (відстроченого) контролю органічно доповнили загальну картину динаміки показників завязатості в студентів, які не брали участь у тренінгу.

3. У напрямку виявлення ефектів можливого спільного впливу чинників участі у тренінговій програмі. Цей напрямок обробки був реалізований за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) послідовних змін, що дозволило одержати докладну динамічну картину трансформації в часі показників завязатості окремо для успішних і неуспішних студентів, які брали участь (або, навпаки, не брали участь) у реалізації корекційно-розвиваючої програми оптимізації завязатості.

За даними констатуючих частин таблиць 27 і 28 видно, що експериментальна й контрольна групи укомплектовані досить вдало. Істотних відмінностей між групами перед початком формувального експерименту по жодному з показників не зафіксовано. Це означає, що розрізнення між даними групами, які виникли після проведення коректувально-розвиваючої програми, можна коректно зв'язувати причинно-наслідковим зв'язком з фактом цілеспрямованого формування у досліджуваних експериментальної групи оптимальної навчальної завязатості. При контрольному тестуванні відразу після закінчення тренінгу виявлені статистично значимі відмінності на користь експериментальної групи за двома показникам завязатості (за авторським опитувальником навчальної завязатості) і по чотирьом показникам особливостей самоорганізації.

нізації (за опитувальником ДОС), що переконливо свідчить про ефективність запропонованої нами коректувально-розвиваючої програми. За допомогою бесіди ми вивчали оцінку суб'єктивних змін у вольовій сфері кожного студента.

Таблиця 27

Показники навчальної завязаності в експериментальній і контрольній групах досліджуваних на констатуючій й контрольній стадіях формування експерименту

Показники навчальної завзятості	Групи		U	p
	Експер.	Контр.		
Констатувальне дослідження				
Цілеспрямованість	4,29±2,65	4,43±2,06	254,0	-
Зусилля	4,63±2,87	4,65±2,12	263,0	-
Самоконтроль	4,38±2,95	4,65±2,67	261,5	-
Доведення діла до кінця	3,67±2,91	4,39±2,17	213,5	-
Контрольне дослідження				
Цілеспрямованість	7,04±2,44	4,48±1,83	110,0	0,05
Зусилля	6,67±2,29	4,09±2,04	116,0	0,05
Самоконтроль	6,13±2,41	4,65±2,67	196,0	-
Доведення діла до кінця	4,88±3,05	4,35±2,03	264,5	-

Тому, студенти частіше вживали висловлення, що після проведення корекційного впливу вони краще розуміють себе, можуть впливати на власний час та навчання, не затягують виконання практичних занять.

Так, за показником цілеспрямованості контрольна група стала суттєво поступатися експериментальній (відповідно, 4,48±1,83 і 7,04±2,44 балів, $U = 110,0$; $p < 0,05$). Нижчий рівень вольових зусиль, які студенти можуть прикладати у навчанні в контрольній групі (у порівнянні з експериментальною) – 4,09±2,04 і 6,67±2,29 балів, $U = 116,0$; $p < 0,05$). Тенденцію до зміни та росту рівня самоконтролю показали студенти контрольної групи 6,13±2,41 у порівнянні з експериментальною 4,65±2,67, $U = 196,0$; $p < 0,1$.

Можна припустити, що продовження корекційного впливу на студентів – може позитивно зрушити рівень самоконтролю та підвищить завязаність загалом. На жаль, за шка-

лою доведення діла до кінця помітних змін не відбулося, проте можливо припустити, що для зміни за цією характеристикою необхідний час, щоб неуспішний студент усвідомив необхідність доведення розпочатого до кінця.

Таблиця 28

Показники самоорганізації діяльності в експериментальній і контрольній групах на констатуючій і контрольній стадіях формувального експерименту

Показники самоорганізації діяльності	Групи		U	p
	Експер.	Контр.		
Констатувальне дослідження				
Цілепокладання	39,75±18,28	37,96±17,66	264,5	-
Аналіз ситуації	42,25±12,16	41,87±12,26	273,5	-
Планування	36,67±13,70	37,43±11,36	251,5	-
Самоконтроль	34,46±10,30	34,83±12,52	261,5	-
Корекція	41,04±11,05	39,34±10,55	220,5	-
Вольові зусилля	43,88±17,26	42,43±12,50	268,5	-
Рівень самоорганізації	39,84±8,53	38,97±5,54	261,5	-
Контрольне дослідження				
Цілепокладання	51,58±19,32	37,56±13,83	153,0	0,05
Аналіз ситуації	50,00±11,66	41,00±10,58	168,5	0,05
Планування	43,13±12,29	36,09±11,03	202,0	-
Самоконтроль	49,54±11,80	34,74±9,67	95,5	0,05
Корекція	42,04±9,66	38,60±9,01	218,0	-
Вольові зусилля	60,04±16,40	40,96±11,72	94,5	0,05
Рівень самоорганізації	49,22±8,27	38,15±4,38	63,0	0,05

Виявлено п'ять показників із семи за якими експериментальна група стала перевершувати контрольну. Це «цілепокладання» (відповідно, 51,58±19,32 і 37,56±13,83 балів, $U = 153,0$; $p < 0,05$), «аналіз ситуації» (50,00±11,66 і 41,00±10,58 балів, $U = 168,5$; $p < 0,05$), «самоконтроль» (49,54±11,80 і 34,74±9,67; $U = 95,5$; $p < 0,05$), «вольові зусилля» (60,04±16,40 і 40,96±11,72 балів, $U = 94,5$; $p < 0,05$) та загальний рівень самоорганізації (49,22±8,27 і 38,15±4,38 балів, $U = 63,0$; $p < 0,05$). Зміни за шкалою планування також відбулися позитивну сторону (43,13±12,29 і 36,09±11,03 балів). Од-

нак відмінності між експериментальною й контрольною групами тут рівня статистичної значимості не досягли й проявляються на рівні сильної тенденції ($p < 0,1$). Усі ці поняття позначають найважливіші компоненти, умови й головних учасників навчального процесу у виші. Трансформація вольової сфери у позитивну сторону – свідчення ефективності формуючих впливів. Показник за шкалою корекція майже зовсім не змінився після проведення тренінгу сторону ($42,04 \pm 9,66$ і $38,60 \pm 9,01$ балів). Це також може свідчити, що корекція власної діяльності – більш глибокий особистісний механізм, який, очевидно, не був порушений нашими формуючими впливами через їхнє глибоке вкорінення в особистісних структурах.

За допомогою критерію Т Вілкоксона були оцінені величини зрушень у показниках навчальної завязаності (див. табл. 29) і показниках особистісної самоорганізації (див. табл. 30) в студентів в наслідок формуючих впливів. За показниками авторського опитувальника навчальної завязаності статистично значимі зміни відбулися в експериментальній групі та за одним показником контрольної групи.

Суттєво (на рівні $p < 0,0001$) підвищилася навчальна цілеспрямованість студентів з $4,29 \pm 2,65$ до $7,04 \pm 2,44$ балів у середньому на групу ($T = 5,0$). Участь у корекційно-розвиваючій програмі забезпечило також значне підвищення рівня вольових зусиль, які студенти здатні докладати на заняттях в університеті ($4,63 \pm 2,87$ балів – до, і $6,67 \pm 2,29$ – після тренінгу; $T = 18,5$; $p < 0,002$). За шкалою самоконтролю також відбулися суттєві зрушення з $4,38 \pm 2,95$ до $6,13 \pm 2,41$ після формувального впливу, при $T = 28,0$; $p < 0,0005$. Показник доведення до кінця розпочату справу майже не змінився.

Додатковим свідченням ефективності корекційно-розвиваючої програми є результати аналізу динаміки показників опитувальника навчальної завязаності. У той час як показник цілеспрямованості від етапу, що констатує, до контрольного етапу в контрольній групі залишається приблизно на тому самому рівні, показник в експериментальній групі суттєво підвищується ($F = 7,47$; $p < 0,0004$) (див. рис. 1. ДОДАТКА Б). Відстрочений контроль демонструє деяке зниження рівня цілеспрямованості у експериментальній групі, у контрольній залишається майже незмінним.

Подібну динаміку демонструють й інші показники навчальної завязатості – як зусилля ($F = 9,07$; $p < 0,00009$) (див. рис. 2 ДОДАТКА Б), самоконтроль ($F = 7,60$; $p < 0,0003$) (див. рис. 3 ДОДАТКА Б). Проте, показник доведення діла до кінця ($F = 6,19$; $p < 0,001$) демонструє незначне підвищення на відстроченому етапі формувального експерименту у обох групах (див. рис. 4 ДОДАТКА Б). Це може бути обґрунтовано, тим що для студентів необхідний час щоб усвідомити необхідність доведення діла до кінця та його вплив на їх майбутнє.

Таблиця 29

Зрушення в показниках навчальної завязатості в студентів експериментальної й контрольної груп, що відбувся за період між контрольною діагностикою, та констатуючим дослідженням

Показники навчальної завязатості	Етапи формувального експерименту		Т	р
	Констатація	Контроль		
Експериментальна група				
Цілеспрямованість	4,29±2,65	7,04±2,44	5,0	0,0001
Зусилля	4,63±2,87	6,67±2,29	18,5	0,002
Самоконтроль	4,38±2,95	6,13±2,41	28,0	0,0005
Доведення діла до кінця	3,67±2,91	4,88±3,05	0,0	0,001
Контрольна група				
Цілеспрямованість	4,43±2,06	4,48±1,83	36,0	-
Зусилля	4,65±2,12	4,09±2,04	18,0	0,03
Самоконтроль	4,65±2,67	4,85±2,45	15,5	-
Доведення діла до кінця	4,39±2,17	4,35±2,03	42,0	

Зрушення в позитивну сторону й винятково лише в експериментальній групі відбулися в показниках шести шкал за методикою діагностики особливостей саморегуляції: «Цілепокладання» (39,75±18,28 і 51,58±19,32 балів); «Аналіз ситуації» (42,25±12,16 і 50,00±11,66 балів); «Планування» (36,67±13,70 і 43,13±12,29 балів); «Самоконтроль» 34,46±10,30 і 49,54±11,80 балів); «Вольові зусилля» (43,88±17,26 і 60,04±16,40 балів) та «Рівень самоорганізації» (39,84±8,53 і 39,84±8,53 балів). Найбільш знані зрушення відбулися за показниками «Вольових зусиль» та «Самоконтролю».

Рис. 12 ілюструє динаміку показника академічної прокрастинації у досліджуваних експериментальної й контрольної груп. Перед початком формувального експерименту даний показник у двох групах був приблизно однаковим ($59,66 \pm 9,03$ балів в експериментальній, і $56,78 \pm 9,97$ – у контрольній групах). Однак до кінця формувального експерименту в експериментальній групі цей показник помітно знизився, а в контрольній – залишився практично незмінним (відповідно $48,20 \pm 12,04$ і $58,82 \pm 10,29$ балів).

Таблиця 30

Зрушення у показниках самоорганізації діяльності в студентів експериментальної й контрольної груп, що відбулися за період між контрольною діагностикою, та діагностикою, що констатує

Показники самоорганізації діяльності	Етапи формувального експерименту		Т	р
	Констатація	Контроль		
Експериментальна група				
Цілепокладання	39,75±18,28	51,58±19,32	8,0	0,00005
Аналіз ситуації	42,25±12,16	50,00±11,66	12,0	0,0001
Планування	36,67±13,70	43,13±12,29	0,0	0,00002
Самоконтроль	34,46±10,30	49,54±11,80	0,0	0,00001
Корекція	41,04±11,05	42,04±9,66	0,0	-
Вольові зусилля	43,88±17,26	60,04±16,40	0,0	0,00001
Рівень самоорганізації	39,84±8,53	49,22±8,27	0,0	0,00001
Контрольна група				
Цілепокладання	37,96±17,66	37,56±13,83	45,5	-
Аналіз ситуації	41,87±12,26	41,00±10,58	7,0	-
Планування	37,43±11,36	36,09±11,03	1,5	-
Самоконтроль	34,83±12,52	34,74±9,67	39,0	-
Корекція	39,34±10,55	38,60±9,01	0,0	-
Вольові зусилля	42,43±12,50	40,96±11,72	3,0	-
Рівень самоорганізації	38,97±5,54	38,15±4,38	43,0	-

Відмінності між показниками проявляється на $p < 0,05$ ($U = 134,0$). Очевидно, механізми самоконтролю навчальної завязтості, що протистоять тенденції відкладати «на потім» виконання навчальних завдань були включені за допомогою корекційно-розвиваючої програми, та проявилися на статис-

тично значимому рівні ($F = 30,94$; $p < 0,000001$). Для нас суттєво те, що розроблена нами коректувально-розвиваюча програма оптимізації навчальної завязатості виявилася досить ефективною для стимуляції процесів протидії й подолання академічної прокрастинації.

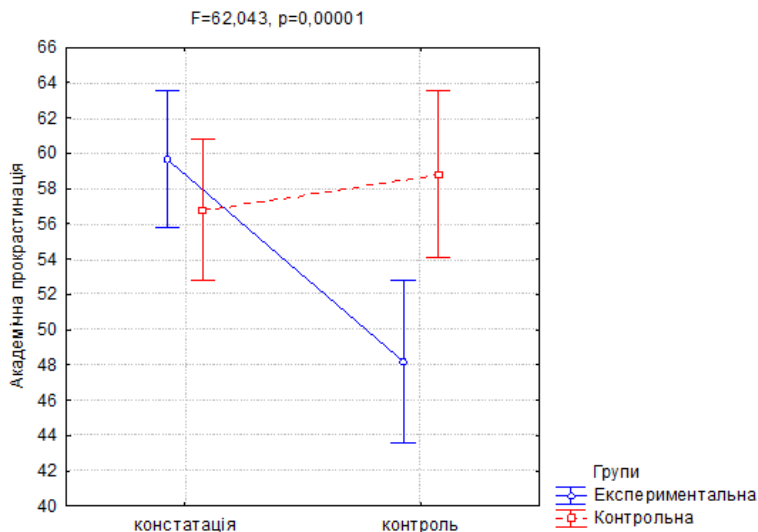


Рис. 12. Динаміка показника академічної прокрастинації в експериментальній і контрольній групах.

На рис. 13 зображена динаміка такого показника завязатості, як загальна самоефективність особистості, зафіксованої за допомогою Шкали загальної самоефективності Ш. Єрусалема у модифікації та стандартизації В.Г. Ромека. У проміжку між початком і закінченням формувального експерименту в обох групах значення цих показників виросли. В експериментальній групі зростання показників було значно більше, що обумовлене формуючими впливами. Так, якщо в контрольній групі показник самоефективності збільшився незначною мірою (з $22,21 \pm 6,26$ балів до $25,91 \pm 4,89$ балів), то в експериментальній – досить помітно (з $23,58 \pm 8,13$ балів до $30,83 \pm 6,72$ балів) ($F = 5,63$; $p < 0,006$).

Підвищення рівня самоефективності в експериментальній групі переконливо свідчать про те, що внаслідок формуючих впливів змінилося сприйняття особистістю власних цілей, можливостей мобілізації всіх «сил» організму перед труднощами та тримати під контролем навчальну ситуацію.

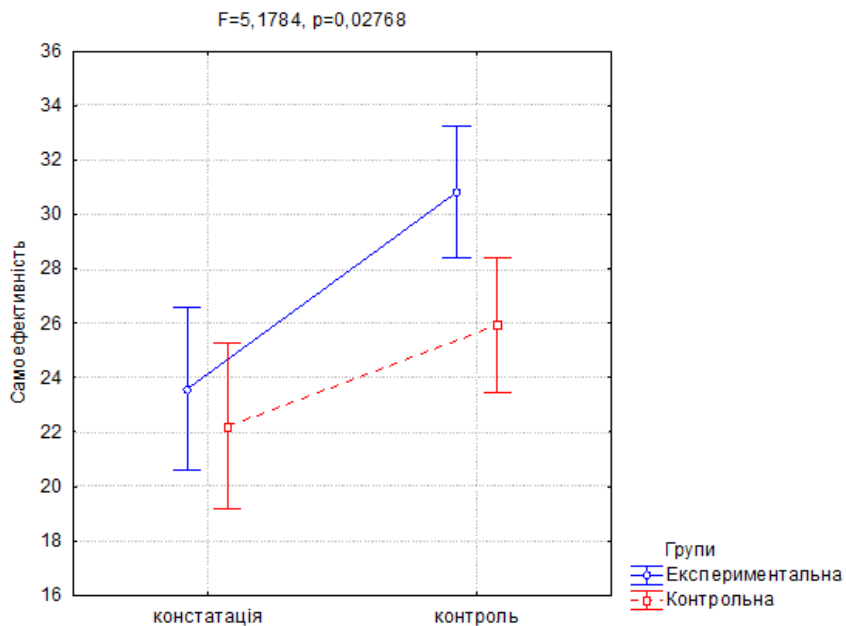


Рис. 13. Динаміка показника загальної самоефективності в експериментальній і контрольній групах.

Після формувального впливу була проведена бесіда з експериментальною групою, де студенти зазначали, що у них з'явилося прагнення братися за більш складніші навчальні завдання, ставити перед собою «цікавіші» цілі, тобто цілі вищого порядку та змінилося власне відношення до ситуацій. Наприклад, коли неуспішний студент, до формувального впливу оцінював будь-яку навчальну ситуацію, як загрозливу – то тепер він орієнтується на більш оптимістичний сценарій розвитку навчальних ситуацій. Підвищення рівня самоефективності у контрольній групі може бути пов'язано з терміном

коли проводилося контрольне опитування – майже перед сесією, що свідчить про необхідність для студентів «зібратися», приймати швидкі та правильні рішення, мобілізувати власні здібності задля досягнення позитивного ефекту.

Таким чином, корекційно-розвивальна програма, що була спрямована на оптимізацію завзятості у студентів, може вважатися досить ефективною та використовуватись працівниками психологічної служби.

У формуючому експерименті була апробована й доведена ефективність корекційно-розвиваючої програми, яка спрямована на оптимізацію завзятості в студентів. Оптимальний рівень завзятості характеризується низкою об'єктивних і суб'єктивних параметрів, з урахуванням яких була побудована дана програма. Вона складається з трьох частин: вступної, яка включає мотиваційний блок, основної, яка складається з розвиваючого блоку, куди входять три етапи: діяльнісний, поведінковий, саморегуляційний, та завершальної частини. Робота кожного етапу та блоку дала можливість охопити корекційно-розвивальними впливами кожного структурного компоненту навчальної завзятості. Робота велася у напрямку вдосконалення процесів усвідомлення учасниками власних вольових характеристик та завзятості в цілому. При цьому розвивалися когнітивні, діяльнісні, мотиваційно-цільові, емоційні й комунікативні засоби впливу на завзятість.

У наслідок формуючих впливів в експериментальній групі студентів удалося добитися адаптивних змін у навчальній завзятості. Навчальна завзятість підвищилася за трьома структурними компонентами, а саме: цілеспрямованістю, вольовими зусиллями які необхідні задля успішного виконання навчального плану та включення студента у навчальний процес та самоконтролю особистості, що досягається за рахунок зміни у структурі цілей навчання на більш високого рівня. Зрушення в позитивну сторону лише в експериментальній групі відбулися в показниках шести шкал (цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, вольові зусилля та рівень самоорганізації за методикою діагностики особливостей саморегуляції:). Найбільш знатні зрушення відбулися за показниками вольових зусиль та Самоконтролю. Про ефекти-

вність корекційно-розвиваючої програми свідчать позитивна динаміка показників прокрастинації, підвищення загальної самоефективності та самоорганізації навчальної діяльності серед досліджуваних експериментальної групи.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей завзятості у структурі регуляції навчальних дій у школярів і студентів.

Теоретико-методологічні засади дослідження вольової регуляції у психології дозволяють визначити її як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності та психоемоційних станів, що актуалізуються у ній. Опосередкована мотиваційними та вольовими якостями вольова регуляція діяльності призначена для створення стану оптимальної мобілізованості, режиму активності, готовності до діяльності, що забезпечує найбільшу ефективність дій суб'єкта. Теоретичне узагальнення досліджень, присвячених проблемі вольової регуляції навчальних дій у школярів та студентів, дозволяє стверджувати, що цей період характеризується як найбільш сенситивний для розвитку саморегуляції та регуляторних функціональних систем. Однією з таких систем є вольова якість – завзятість. Завзятість у навчальних діях можна визначити як психологічний механізм підтримки розпочатої навчальної дії, який формує здатність до тривалих розумових зусиль, інтерес до навчальних проектів та вольової регуляції навчальної діяльності. Основна властивість завзятої навчальної дії – продовження діяти не дивлячись на труднощі та різноманітні дистрактори.

Проведений психолінгвістичний експеримент дав можливість описати лексикографічне значення поняття «завзятості», яке включає семантичні компоненти завзятості, актуалізовані в свідомості носіїв мови, а саме: «цілеспрямованість», «внутрішній стержень, що непохитно веде до цілі», «упертість», «наполегливість», «внутрішня сила людини (сила духу)», «винахідливість, креативність», «успіх», «робота на результат», «доведення справи до кінця», «працьовитість та вольові зусилля». Сформульовані психолінгвістичні значення завзятості з повною підставою можна розглядати як такі, які дають найбільш адекватну і достовірну модель системного значення досліджуваного слова, що відбиває реальність мовної свідомості. Проведене дослідження показало, що психолінгвістичне значення дозволяє встановити актуальні значення та семантичні ком-

поненти досліджуваного слова («завзятість»), що відрізняються від його лексикографічного кореляту, а також диференціювати наукові і повсякденні значення в семантиці.

Створено опитувальник навчальної завзятості школярів та студентів на основі психолінгвістичного експерименту задля дослідження власне рівня навчальної завзятості. Концептуальною основою опитувальника є узагальнене уявлення, що навчальна завзятість складається з: 1) цілеспрямованості студента чи школяра, тобто його прагнення розпочинати та продовжувати розпочату дію; 2) рівня докладених зусиль, задля досягнення навчальної цілі; 3) самоконтролю студента та 4) здатності доводити розпочату справу до кінця. Створений у межах організаційного етапу емпіричного дослідження психодіагностичний комплекс методів та методик призначений для вивчення цілісної структури навчальної завзятості у межах психічної регуляції навчальних дій. Він складається з дослідження особистісних (особливостей життестійкості студента та рис характеру, що допомагають формуванню завзятості) когнітивних (чутливості до зворотного зв'язку), емоційно-вольових (вигорання та відчуження від навчання та загального завзяття), мотиваційних (схильності студентів до академічної прокрастинації та академічної самоорганізації) та діяльнісних (саморегуляції навчальної діяльності та переважаючих копінг стратегій у студентів) предикторів навчальної завзятості.

Дослідження психологічних взаємозв'язків навчальної завзятості з іншими емоційно-вольовими, особистісними, когнітивними, діяльнісними та мотиваційними складовими шляхом кореляційного аналізу дозволило стверджувати, що найбільш потужними предикторами навчальної завзятості виступають чутливість до зворотного зв'язку, емоційна стабільність, екстраверсія та добросовісність, ідентифікована регуляція навчальної діяльності та регуляція власним спонуканням, висока життестійкість особистості, копінг стратегія направлена на вирішення задачі. Показниками які негативно впливають на навчальну завзятість та навчальні завзяті дії є академічна прокрастинація, зовнішня регуляція навчальної діяльності, копінг направлений на емоції, вигорання та відчуження від навчання.

Побудовано регресійну модель, яка надає можливість в

умовах психологічного супроводу прогнозувати рівень навчальної завзятості у студентів з різним рівнем академічної успішності. Для групи студентів з високою успішністю для формування оптимального рівня завзятості найважливішим виявилися особистісні, вольові, та мотиваційні предиктори. Тобто для розвитку завзятості успішні студенти керуються, здебільшого, аналізом зворотного зв'язку, ідентифікованою регуляцією діяльності, де навчальна діяльність є привабливою сама по собі, та помірним оптимізмом, так, як високий оптимізм є перешкодою для формування завзяття. Особистісні риси характеру не грають ролі задля розвитку завзятості в успішних студентів. Проте відмінна риса студентів з низькою успішністю є залежність завзятості від емоційно-вольових, особистісних та діяльнісних предикторів. Це вказує, що саме особистісні риси характеру, стабільний емоційний стан та якісний аналіз власної діяльності є чинниками розвитку завзятості у студентів з низькою успішністю. Обчислено регресійні рівняння для груп студентів з різною академічною успішністю, які дають можливість передбачити успіх у навчанні та можливість впливу на рівень завзятості студентів. У загальному найбільший вплив з боку діагностованих предикторів було виявлено для групи студентів з низькою успішністю. Найменше число, усього п'ять, предикторів виявлено для групи студентів з високою успішністю.

Визначення психологічних детермінант навчальної завзятості дозволило розробити та апробувати розвивальну програму, основний етап якої включав діяльнісний, поведінковий та саморегуляційний етапи. Програма була реалізована у формі тренінгу, ключовим етапом якої є розвиток прийомів впливу на свої вольові якості та завзятість, розвиток ефективного самомотивування, ідентифікованої та мотивації власним спонуканням. В експериментальній групі вдалося домогтися адаптивних змін у рівні навчальної завзятості. Зафіксовано підвищення рівня вольових зусиль та цілеспрямованості які пов'язані з навчанням, загальний рівень самоорганізації діяльності та самоефективності зрушився у позитивну сторону після проведення формуючих впливів. Позитивні зміни у структурі навчальної завзятості виявилися досить стійкими у часі.

Перспектива подальших досліджень полягає в наступ-

ному.

По-перше, потребує розширення дослідницького підходу до навчальної завзятості школярів, необхідно розглянути та емпірично дослідити гендерні і вікові особливості навчальних дій у студентів та окремо у школярів.

По-друге, перспективним є диференційно-психологічний підхід до проблеми навчальної завзятості, тобто розробка типології навчальної завзятості з урахуванням особливостей характеру студентів.

По-третє, потенційним є дослідження динаміки розвитку навчальної завзятості у підлітковому віці, а також залежність та зміна навчальної завзятості під впливом професійної спрямованості школярів та студентів.

По-четверте, існує необхідність подальшої розробки опитувальника «Навчальної завзятості у школярів та студентів», розширення вибірки стандартизації опитувальника, перевірки можливостей покращення психометричних характеристик опитувальника та застосування структурного моделювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности. *Проблемы психологии личности*. Под ред. Е.В. Шороховой. Москва: Наука, 1982. С. 92-98.
2. Адамс Дж.А. Модель личностных черт «Большая пятерка». Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2009/01/23/mod-el_lichnostnykh_chert.html.
3. Айзенк Г. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел. Минск: Харвест, 2003. 912 с.
4. Алексеев А.В. Себя преодолеть! Москва, ФиС, 1985. 192 с.
5. Алексеева А.В. Конструктивная валидность шкалы «Упорство» на русскоязычной выборке. Магистерская диссертация. Москва, 2014. 62 с.
6. Аллавердов В.М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, т.1). Санкт-Петербург: «Издательство ДНК», 2000. 528 с.
7. Английские материалисты XVIII века. Собрание произведений в трех томах. Т. 2. Москва: Мысль, 1967. 405 с.
8. Андреас С., Фолкнер Ч. НЛП. Технология успеха. Москва: Эксмо, 2009. 400 с.
9. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. *Философские аспекты теории функциональной системы*. Москва, 1978. С. 49-106.
10. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. труды. Москва, 1979. 453 с.
11. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. Луцк: MEDIA, 2004. 111 с.
12. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. Москва: Аспект Пресс, 1998. 517 с.
13. Баев К. Свободная воля – это иллюзия? [Электронный ресурс]. URL: <http://vestinauki.ru/1683-svobodnaya-volya-etoilluziya>
14. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
15. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 544 с.
16. Баумайстер Р., Тирни Дж. Сила воли. Возьми свою жизнь под контроль. Москва: Эксмо, 2018. 320 с.
17. Бендас Т.В. Психология лидерства: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
18. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Собр. соч. Т. 1. Москва: Московский клуб, 1992. 336 с.

- 19.Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Москва: Наука, 1990. 494 с.
- 20.Берцфаи А.В. Формирование умений в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 141-152.
- 21.Божович А.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2009. 400 с.
- 22.Божович А.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 352 с.
- 23.Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. 380 с.
- 24.Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
- 25.Большой толковый словарь русского языка. Под ред. С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1536 с.
- 26.Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 рр.*: зб.наук.праць до 10-річчя АПНУ, Харків «ОВС», 2002. ч.1. С. 516-527.
- 27.Босенко Ю.М. Развитие навыков саморегуляции у высококвалифицированных стрелков. *Спортивный психолог*. 2014. С. 30-33.
- 28.Бреслав Г.М. Психология эмоций. Москва: Смысл; изд. центр «Академия», 2004. 544 с.
- 29.Брихцин М. Воля и волевые качества. *Психология личности в социалистическом обществе*. Москва: Наука, 1989. С. 134-144.
- 30.Бурка Дж.Б., Юен А.М. Прокрастинація. Чому ви вдаєтеся до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні. Львів: Видавництво Старого Лева, 2018. 400 с.
- 31.Бурлачук Л., Кочарян А., Жидко. М. Психотерапия: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 472 с.
- 32.Быков А.В. Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2012, № 1. С. 7-16.
- 33.Варій М.Й. Загальна психологія К.: «Центр учбової літератури», 2009. 1008 с.
- 34.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Москва, "Ось-89", 1999. 176 с.
- 35.Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 272 с

36.Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 458 с.

37.Волженцева И.В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка. Т. X., част.1. Київ: «ГНОЗИС», 2008. С. 71-79.

38.Воробьева А.А. Настойчивость как системно-функциональное свойство личности и пятифакторная модель личности. *Вестник РУДН. Психология и педагогика*. 2014. № 2. С. 60-66.

39.Вундт В. Введение в психологию. Москва: КомКнига, 2007. 168 с.

40.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. 96 с.

41.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2006. 224 с.

42.Выготский Л.С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте: *собр. соч. в 6-ти тт. Под ред. В.В. Давыдова. Проблемы общей психологии, Т. 2*. Москва: Педагогика, 1982. С. 454-465.

43.Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смисла; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

44.Высоцкий А.И. Жизненные планы и волевая активность студентов. *Вопросы психологии личности: сб. статей*. Под ред. проф. В.И. Селиванова. Рязань: РГПИ, 1973. С. 18-51.

45.Высоцкий А.И. К развитию настойчивости у подростков. *Проблемы психологии воли. Материалы 4-й научной конференции*. Рязань, 1974.

46.Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Учеб. Пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. 63 с.

47.Газзанига М. Кто за главного? Свобода воли с точки зрения нейробиологии. Москва: АСТ: CORPUS, 2017. 368 с.

48.Галата О.С. Психологічні підходи до визначення сутності завязатості в структурі навчальної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 52-61.

49.Галата О.С. Correlation between educational persistence and self-organization of activity of school and university students. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Х.: ХНПУ, 2018. Вип. 59. С. 8-17.

50.Галата О.С. Психодіагностика завязатості в навчальній діяльності школярів та студентів. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-та*. Запоріжжя, 2019. № 5. Т. 2. С. 33-41.

51.Галата О.С. Учебное упорство и жизнестойкость у студен-

тов. *The European Journal of Education and Applied Psychology*, Premier Publishings.r.o. Vienna, 2020. №1. P. 35-39.

52. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Моск. психол-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 480 с.

53. Гарнцева Н.М. Обсуждая проблему свободы воли: Б. Либет, Д. Вегнер и Д. Денет. *Философия. Язык. Культура*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2012. Вып. 3. С. 155-165.

54. Гартман Э. фон. Сущность мирового процесса, или философия бессознательного. Москва: URSS2019. 436 с.

55. Гербарт И.Ф. Психология. Москва: Издательский Дом «Территория будущего», 2007. 288 с.

56. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Москва, 2016. 34 с.

57. Гижицкий В.В., Негрий В. А. Изучение психологических особенностей студентов, предрасположенных к научной деятельности. *Психология творчества и одарённости*. материалы всероссийской научно-практической конференции. г. Москва, 20–21 апреля 2018 г. Москва, 2018.

58. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения Санкт-Петербург: Питер, 2007. 176 с.

59. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл, «Академия», 2006. 336 с.

60. Гордеева Т.О., Осин Е.Н, Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием. *Культурно-историческая психология*. 2016. № 2. С. 46 –58.

61. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. *Вопросы психологии*. 2010. №1. С. 24-33.

62. Гордеева Т.О., Сычев А.О. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности *Психология обучения*. 2012. №1. С. 33-48.

63. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2017. Вып. 1, С. 67-68.

64. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 35-45.

65. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русской-язычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT). *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 36-64.

66.Гордиенко-Митрофанова И.В. Лексикографическое значение слова «игривость» (подготовительный этап психолінгвістического експеримента). Луцьк: «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2014. Вип. 24. С. 76-88.

67.Гордиенко-Митрофанова И.В. Характеристика ассоциативного поля стимула «Игривость». *Психолінгвістика*, 2014. С. 58-69.

68.Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 120 с.

69.Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 240 с.

70.Грецов А. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 192с.

71.Грецов А.Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции. Учебно-методическое пособие. Под общей редакцией проф. С.П. Евсеева. Санкт-Петербург: НИИ физической культуры, 2006. 44 с.

72.Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития уверенности в себе. Учеб. пособие. Санкт-Петербург: НИИ физической культуры, 2006. 52 с.

73.Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. Москва: Политиздат, 1991. 320 с.

74.Гринберг Г. Управление стрессом. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 496 с.

75.Гула Н.В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 20 с.

76.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

77.Дакворт А. Крок за кроком. Як ентузіазм і наполегливість ведуть до мети. Київ: Наш формат, 2018. 320 с.

78.Дем'яненко Н.Б. Фразеологічні одиниці на позначення волевих рис характеру у польській, українській та російській мовах. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 43(1). С. 299-305.

79.Деревінська В.В. Систематизація методів регуляції емоційних станів спортсмена до умов змагальної діяльності. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2007. № 2. С. 32-35.

80.Дерябо С. Личность: от субъективности к субъектности. *Развитие личности*. 2002. № 3. С. 261-265.

81.Джеймс У. Психология. Под ред. Л.А. Петровской. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.

82.Дилтс Р. НАП: навыки эффективного лидерства. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 224 с.

83.Дідора М.І. Розвиток впевненості у студентів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №11. С. 30-35.

84.Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. Москва, Астрель, 2003. 1578 с.

85.Добротворский И.А. Новейшие психологии влияния на людей. Москва, 2006. 240 с.

86.Дорфман А.Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности. *Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты*. Пермь, 1988. С. 70-79.

87.Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. Москва: ТЦ «Сфера», 2003. 96 с.

88.Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

89.Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., Андреева А.Д. Психология: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 496 с.

90.Дэкерс Л. Мотивация: Теория и практика. Расширенный курс. Москва: ГроссМедиа, 2007. 640 с.

91.Ерофеева В.Г., Нартова-Бочавер С.К. Что такое «grit» и почему она может быть личностным ресурсом? [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 4. С. 22-31. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090402>

92.Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2-х т. Москва: Русский язык, 2000. 1233 с.

93.Заика Е.В., Кузнецов М.А. Психология и педагогика памяти. Харьков: ПромАрт, 2018. 659 с.

94.Занюк С.С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.

95.Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Ред. В.О. Моляко, О.Л. Музика. Житомир: Рута, 2006. 320 с.

96.Зейгарник Б.В. Патофизиология. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 275 с.

97.Зейгарник Б.В. Запоминание законченных и незаконченных действий. Курт Левин. Динамическая психология. Избранные труды. Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. Москва: Смысл, 2001. С. 427-495.

98.Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 118 с.

99.Зубовський Д.С. Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09. Київ, 2019. 285 с.

100. Иванников В.А. Воля как произвольная форма мотивации. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы II Всесоюзного семинара молодых ученых. Москва, 1986. С. 134-136.
101. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 203 с.
102. Иванова Е.Ф. Теория памяти Г.К. Середы как развитие идей школы П.И. Зинченко. *Культурно-историческая психология*. 2009. Том 5. № 2. С. 23-37.
103. Иллюзия свободы воли [Электронный ресурс]. URL: <http://scinquisitor.livejournal.com/12353.html>
104. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
105. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер: 2003, 512 с.
106. Ильин Е.П. Психология спорта. Санкт-Петербург: Питер: 2008, 352 с.
107. Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с.
108. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности Москва: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
109. Калинин В.К. На путях построения теории воли. *Психологический журнал*. 1989. Т. 10. № 2. С. 46-56.
110. Калинин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности*: Всесоюз. конф. молодых ученых, 3-5 нояб. 1983 г.: Тез. Симферополь, 1983. С. 101-107.
111. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 192 с.
112. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 76 с.
113. Князев Г.Г., Митрофанова А.Г., Бочаров В.А. Валидизация русскоязычной версии опросника А. Голдберга «Маркеры факторов «Большой пятерки»». *Психологический журнал*. 2010. №5. С. 100-110.
114. Когнитивная психология памяти. Под ред. У. Найссера, А. Хаймен. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК; Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 640 с.
115. Козуб Я.В., Кузнецов М.А. Эмоциональное отношение к учению у студентов с разными видами мотивационной регуляции деятельности. *Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2015. Вип. 6. С. 86-93.
116. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.

117. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.
118. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 38-48.
119. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
120. Костин А.Н., Голиков Ю.Я. Организационно-процессуальный анализ психической регуляции сложной деятельности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 448 с.
121. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев: Радянська школа, 1971. 196 с.
122. Круглякова Е.С. Иллюзия свободы воли и нейробиологический детерминизм [Электронный ресурс].
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ysOr81UR2Pw>
123. Крюкова Т.А. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дисс. ...доктора психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология. Кострома, 2005. 473 с
124. Кузнецов М.А., Зотова Л.Н. Жизнестойкость и образ здоровья у студентов. Монография. Харьков: Изд-во «Диса Плюс», 2017. 398 с.
125. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності: монографія. Харків: Диса плюс, 2015. 338 с.
<http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2791>
126. Кузнецов М.А., Козуб Я.В. Емоційне ставлення студентів до навчання. Монографія. Харків: Диса Плюс, 2017. 284 с.
127. Кузнецов М.А. Воля. Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. За ред. І.Ф. Прокопенка. Харків: Фоліо, 2012. С. 544-570.
128. Кузнецов М.А. Вольова регуляції діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43(1). С. 110-128.
129. Кузнецов М.А., Підбуцька Н.В. Професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: результати теоретичного дослідження. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 75-80.
130. Кузнецов М.А., Галата О.С. Опитувальник навчальної звязності студентів. *Харківський осінній марафон психотехнологій: мат. наук.-практ. конф., м. Харків, 28 жовтня 2017 р.* Харків: «Диса плюс», 2017. 320 с.

131. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків: ХНПУ, 2015. 338 с.

132. Кузнецова М.М. Особенности самоорганизации учебной деятельности у успевающих и слабоуспевающих студентов с разными уровнями оптимизма. *Науковий Вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 41-49.

133. Куль Ю., Шторх М. Сила собственного «Я». Семь психогимнастик для бессознательного. Харків: Изд-во Гуманитарный центр, 2015. 324 с.

134. Лабушева Т.М., Николаева Н.В. Свобода воли: иллюзия или реальность? *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017. № 10(84): в 2-х ч. Ч. 1. С. 101-103. www.gramota.net/materials/3/2017/10-1/24.html

135. Лазарус Р. Об оценке: кратко и в деталях. Психология мотивации и эмоций. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. Москва: ЧеРо, 2002. С. 228-237.

136. Ланге Н.Н. Психический мир. Избранные психологические труды. Под ред. М.Г. Ярошевского. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК» 1996. 368 с.

137. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. Москва: Смысл, 2001. 572 с.

138. Леонгард К. Акцентуированные личности. К.: Вища школа, 1981. 392 с.

139. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. Москва: Смысл, 2009. 311 с.

140. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

141. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18-37

142. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н., Митина О.В. Разработка и валидизация шкалы чувствительности к обратной связи. *Психологические исследования*. 2019. Т. 12. №63. С. 12. URL: <http://psystudy.ru>

143. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1*. Москва: Педагогика, 1983. С. 348-380.

144. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.

145. Лерш Ф. Структура особи. Під ред. Р. Трача і В.Андрієвської. Київ: Пульсари, 2014. 560 с.

146. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Под ред. В.И. Моросановой. Москва: Психологический институт РАО, 2006. 320 с.

147. Личностный потенциал: структура и диагностика. Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
148. Логинова О.А., Логинов О.Н. Психология: учебное пособие с практическими заданиями. Пенза: ПГУ, 2012. 132 с.
149. Лофтус Э. Память: Пронзительные открытия о том, как мы запоминаем и почему забываем. Москва: Колибри, Азбука-Аттикус, 2018. 256 с.
150. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87-101.
151. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 368 с.
152. Макгонигал К. Сила воли. Как развить и укрепить. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 304 с.
153. Маккей Й., Дэвис М., Фэннинг П. Как победить стресс и депрессию. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 288 с.
154. МакКлееланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург: Питер. 2007. 672 с.
155. МакКрае Р., Коста. П. Пятифакторный личностный опросник "Большая пятерка". Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/388-testbolshaya-pyaterka-pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-makkray-p-kosta-metodikadiagnostiki-lichnostnykh-faktorov-temperamenta-i-kharaktera-5pfq>
156. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
157. Макшанов С.И. Принцип психологического тренинга. *Журнал практического психолога*. 1999. №3. С. 13-38.
158. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1992. 416 с.
159. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала*. Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. 2010. №2. С. 87-111.
160. Маришук В.Л. Функциональные состояния и работоспособность. *Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда*. Ч. 1. Ленинград: Наука, 1974. С. 87-95.
161. Мартенс Й.-У. Искусство управлять своей жизнью: распознавание, влияние и изменение установок; пер. с нем. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2013. 208 с.
162. Мартенс Й.-У. Куль Ю. Самомотивация. Искусство мотивировать себя. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. 320 с.

163. Маршал-Вишневская М., Ярчевская-Герц Я. Роль представлений в упорном действии. *Мотивация замысла. Под ред. А. Колянчик, Б. Войццишке*. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. С. 95-123.
164. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. Москва: Издание товарищества Мир, 1916.
165. Мережникова И.М., Шевкова Е.В. Особенности саморегуляции психических состояний в спорте высших достижений. *Будущее психологии: материалы Всерос. студ. конф.*, 16 апр. 2008 г. Под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд. Пермь, 2008. Вып. 1. 148с.
166. Методы психологической саморегуляции. Большой психологический словарь. Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Москва: Олма-пресс. 2004.
167. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. Москва: Прогресс, 1965. 237 с.
168. Мишел У. Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста. Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 336 с.
169. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва: Наука, 2010. 519 с.
170. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2014. Вып. 4. С. 4-17.
171. Мышление. Ведущие ученые о том, как мы делаем выбор, решаем задачи и прогнозируем будущее. Москва: Изд-во АСТ, 2018. 480 с.
172. Мэй Р. Любовь и воля. Москва: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. 384 с.
173. Мэй Р. Свобода и судьба. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2012. 288 с.
174. Налчаджян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание. Москва, Когито-Центр, 2006. 415 с.
175. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.
176. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психологического тренинга. Санкт-Петербург, Речь, 2003. 176 с.
177. Никандров В.В. Психология. Москва: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2008. 912 с.
178. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Пед. общество России, 2004. 444 с.

179. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. 1988. 750 с.
180. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності: автореф. дис. докт. псих. наук : 19.00.01. Одеса, 2016. 42 с.
181. Олефір В.О. Интеллектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта. Монографія. Харків: УПА, 2015. 265 с.
182. Олефір В.О. Копінг як медіатор у відношеннях особистісних ресурсів та вигорання студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*, 2018. Вип 59. С. 92-107.
183. Олефір В.О., Кузнецов М.А., Павлова А.В. Коротка версія тесту життєстійкості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 45, частина II. Харків: ХНПУ, 2013, С. 158-165.
184. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды. *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 4. С. 57-74.
185. Петриченко В.В. От мечты к реальному успеху: Практическое пособие. Харьков: ТО Эксклюзив, 2002. 128 с.
186. Петровская А.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.
187. Петровский В.А. Саморегуляция в структуре индивидуальности: кто субъект, кто объект, кто посредник? *Субъект и личность в психологии саморегуляции*. Под. ред. В.И. Моросановой. Москва: Издательство ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 151-171.
188. Подтикан І.В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості. *Практична психологія і соціальна робота*. 2006, №9. С. 29-36.
189. Практикум по социально-психологическому тренингу. Под ред. Б.П. Парыгина. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 314 с.
190. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991. 167 с.
191. Прохоров А.О. Технологии психической саморегуляции. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2017, 360 с.
192. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Пособие для школьных психологов. Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Академия, 1995. 23 с.
193. Психологический словарь. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
194. Психологический словарь: 2-е изд., испр. и доп. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва.: Политиздат, 1990. 494 с.

195. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения. Учебное пособие. Авт.-сост. Т.А. Бука, М.А. Митрофанова. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2005. 128 с.
196. Психология физического воспитания и спорта. Под. ред. Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни. Москва: Физкультура и спорт, 1979. 143 с.
197. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. А.А. Реана. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 683 с.
198. Развивающие программы в работе психолога системы образования: деятельностный подход. Под ред. проф. Хомуленко Т.Б. Харьков: ФОП Шейніна О.В., ХНПУ, 2012. 399 с.
199. Рапохин Н.П. Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности. Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 5. С. 92-99.
200. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 364 с.
201. Ромек В.Г. Развитие уверенности в межличностных отношениях. *Журнал практического психолога*. 2000. №12 С. 74-113.
202. Роменець В.А. Історія психології: XVII століття. Епоха Просвітництва. Київ: Либідь, 2006. 988 с.
203. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. Москва: Учпедгиз, 1946. 704 с.
204. Рудакова А.В. О понятии интегрированного лексикографического значения слова и методике его описания. *Культура общения и ее формирование*. Воронеж: Истоки, 2015, 31. С. 109-115.
205. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 384 с.
206. Рудик П.А. Психология и современный спорт. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 511 с.
207. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 528 с.
208. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 232 с.
209. Селиванов В.И. Терминологический минимум основных понятий воли. Рязань, 1992. 286 с.
210. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань, 1974. 150 с.
211. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва: Альпина Паблишер, 2015. 338 с.
212. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: София, 2006. 368 с.

213. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. Москва: Изд-во «Манн, Иванов, Фербер», 2013. 440 с.
214. Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности. *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9. №3. С. 138-154. doi:10.17759/exppsy.2016090311
215. Середа Г.К. Избранные психологические труды: Сборник. Сост. Е.Ф. Иванова, Е.В. Заика. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. 352 с.
216. Сеченов И.М. Избранные произведения: В 2 т. Т. 1: Физиология и психология. Москва: Изд-во АН СССР, 1952. 772 с.
217. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 208 с.
218. Симонов П.В. Мотивированный мозг. Москва: Наука, 1987. 271 с.
219. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980.
220. Смирнов Б.Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии. *Вопросы психологи*. № 3, 2004. С. 64-70.
221. Современная психология: Справочное руководство. Под ред. В.Н. Дружинина. Москва: ИНФРА-М, 1999. 688 с.
222. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Воронеж: Ламберт. 2011. 192 с.
223. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. Москва, Прогресс, 1982. 231 с.
224. Тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». <https://psylist.net/praktikum/00417.htm>
225. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 451 с.
226. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 352 с.
227. Філософія: підручник. За ред. О.П. Сидоренка та ін. Київ: Знання, 2010. 414 с.
228. Фоменко К.І. Психологія успіху. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2015. 274 с.
229. Фоменко К.І. Розробка та апробація методики «Діагностика губристичної мотивації». *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. Вип.43. № 902. Харків: ХНУ, 2010. С. 301-304.
230. Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Збірник наукових праць К-ПНУ*

імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. Випуск 25. С. 582-596.

231. Фоменко К.І., Полілуєва І.В. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 56, С. 242-256.

232. Франк В.Э. Воля к смыслу. Москва: Альпина нон-фикшн, 1988. 168 с.

233. Хайдеггер М. Цолликоновские семинары. Вильнюс: ЕГУ, 2012. 406 с.

234. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 860 с.

235. Холидей Р., Хансельман С. Стоицизм на каждый день. 366 размышлений о мудрости, воле и искусстве жить. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 368 с.

236. Хомуленко Т.Б. Развитие высших форм памяти. Харьков, 1998. 222 с.

237. Хомуленко Т.Б., Доцевич Т.І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 49. Харків: ХНПУ, 2014. С. 193-212.

238. Хомуленко Т.Б., Поденко А.В., Фоменко К.І. Тренінгові психотехнології в програмах психологічного супроводу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 247-260.

239. Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Харків: ХНПУ, 2012. 222 с.

240. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.

241. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992. 168 с.

242. Челпанов Г.И. Очерки психологии. Москва, 1926. 254 с.

243. Шадриков В.А. Психология деятельности человека. Москва: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

244. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Москва: Смысл; Институт психологии РАН, 1997. 144 с.

245. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели исследования). Киев: Милениум, 2003. 152 с.

246. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоофективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71-77.

247. Шейко А.О. Особливості прояву психічної стійкості особистості в юнацькому віці при подоланні критичних ситуацій: автореф. дис. канд. психол. наук: 10.00.07. Харків, 2014. 20 с.
248. Широкова И.Б. Тренинг самопознания для подростков. Общенье. Память. Москва: Генезис, 2005. 169 с.
249. Шкала прокрастинации для студентов S. Lay [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn----7sbbaeiowbgqig8abjbc7acd6a9czc6mla.xn--plai/downloads.php?download_id=107
250. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. М.: Академический проект, 2016. 736 с.
251. Шрадер В. Отношение к учению неуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения. *Психические особенности неуспевающих школьников*. Под ред. И. Ломпшера. Москва: Педагогика, 1984. С. 11-77.
252. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1971. 352 с.
253. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь; пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 334 с.
254. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
255. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. Москва: Высшая школа, 1972. 216 с.
256. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: Монографія Рівне, 2006. 574 с.
257. Якутенко І. Воля та самоконтроль. Як гени і мозок заважають нам боротися зі спокусами. Харків: Від-во «Ранок»; Фабула, 2019. 432 с.
258. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №4. С. 45-47.
259. Agaibi C.E., Wilson J.P. Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2005. 6(3), P. 195-216.
260. Alhadabi A., Karpinski A.C. Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020. Vol. 25, №. 1, pp. 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
261. Application of Advanced Bioinformatics to Understand and Predict Burnout Among Surgical Trainees. V. Kurbatov [et al.]. *Journal of Surgical Education*. 2020. Vol. 77. № 3. P. 499–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.11.008>
262. Arnold M.B. In defense of Arnold's theory of emotion. *Psychological Bulletin*. 1968. Vol. 70. P. 283-284.

263. Bandura A., Cervone D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 45(5), P. 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
264. Bandura A., Schunk D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981 Vol. 41(3), P. 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
265. Bartone P., Roland R., Picano J., Williams T. Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. 2008. Volume 16, P. 78-81. doi:10.1111/j.1468-2389.2008.00412.x
266. Baumeister R.F., Heatherton T.F., Tice D.M. Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: Academic Press, 1994.
267. Baumeister R.F., Schmeichel B.J., Vohs K.D. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. *Social psychology: Handbook of basic principles (2nd ed.)*. A.W. Kruglanski, E.T. Higgins. New York: Guilford Press, 2007. P. 516-539.
268. Behavior and neuroimaging at baseline predict individual response to combined mathematical and working memory training in children. F. Nemmi [et al.]. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2016. Vol. 20. P. 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.06.004>
269. Blalock D.V., Young K.C., Kleiman E.M. Stability amidst turmoil: Grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research*. 2015. Vol. 228. № 3. P. 781-784.
270. Bue S.L., Kintaert S., Taverniers J., Mylle J., Delahaij R., Euwema M. Hardiness differentiates military trainees on behavioural persistence and physical performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2016.
271. Cabrera A., Nora A. The Convergence Between Two Theories of College Persistence. *Journal of Higher Education*. 1992 March.
272. Cabrera A.F., Nora A., Castañeda M.B. The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. *Research in Higher Education*. 1992 Vol. 33, No. 5. P. 571-593.
273. Caprara G.V., Steca P. Affective and interpersonal self-regulatory efficacy beliefs as determinants of subjective well-being. Delle Fave A. (ed.). *Dimensions of well-being: Research and intervention*. Milano: FrancoAngeli, 2006. P. 120-142.
274. Carver C., Scheier M. On the Self-Regulation of Behavior. N.Y.: Cambridge University Press, 1998. P. 439.
275. Carver C.S., Scheier M.F. Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 2002. Issue 6. P. 304-315.

276. Cognitive and noncognitive predictors of success. A.L. Duckworth [et al.]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. № 47. P. 23499-23504.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>
277. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007. Vol. 93(6), P. 1080-1107. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
278. Conway M.A., Gilhooly K.J., Keene M.T.G., Logie R.H., Erdos G. (Eds.) Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories, Lines of thinking: *Reflections on the psychology of thought*. Vol. 2. 1990. P. 89-124.
279. Costa Jr.P.T., Somerfield M.R., McCrae K.R. Personality and coping: A reconceptualization. *Handbook of coping: Theory, research, applications*. New York: Wiley, 1996. P. 44-61.
280. Credé M., Tynan M.C., Harms P.D. Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and social Psychology*, 2017. Vol. 113, no. 3, pp. 492-511.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
281. Datu J.A.D., Valdez J.P.M., King R.B. Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 2016, Vol. 35, P. 121-130.
282. De Vera M.J., Gavino Jr.J.C., Portugal E.J. Grit and superior work performance in an Asian context. *Paper presented at the Proceedings of 11th International Business and Social Science Research Conference*, Crowne Plaza Hotel, Dubai. 2015.
283. DeCharms R.C. Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press, 1968.
284. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.
285. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008. V. 49. P.14-23.
286. Deci E., Ryan R. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008, 49(3), P. 182-185.
287. DeYoung C.G. Intelligence and Personality. The Cambridge handbook of intelligence. Eds. R.J. Sternberg, S.B. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2011. P. 711-737.
288. Diener C.I., Dweck C.S. An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980. Vol. 39(5), P. 940-952.
<https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>

289. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Personality Processes and Individual Differences*. 2007. Vol. 92. Issue 6. P. 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
290. Duckworth A., Gross J.J. Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 2014. Vol. 23(5), 319-325.
291. Duckworth A.L., Quinn P.D. Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 2009. Vol. 91, no. 2, pp. 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
292. Dweck C.A., Leggett E.L. Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 1999. V. 95. P. 256-273.
293. Eccles J.S., Vida M. N., Barber B. The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *The Journal of Early Adolescence*, 2004. Vol 24. P. 63-77.
294. Eskreis-Winkler L., Duckworth A.L., Shulman E., Beal S. The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 2014. Vol. 5(36), P. 1-12. [doi:10.3389/fpsyg.2014.00036](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036).
295. Eskreis-Winkler L., Gross J.J., Duckworth A.L. Grit: Sustained self-regulation in the service of superordinate goals. In K.D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications (3rd ed.)*. New York, NY: Guilford, 2016.
296. Fabes R.A., Eisenberg N., Eisenbud L. Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*, 29(4), 1993. P. 655-663. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.655>
297. Felton J., Gibson B., Sanbonmatsu D.M. Preference for risk in investing as a function of trait optimism and gender. *Journal of Behavioral Finance*. 2003. № 4, P. 33-40.
298. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment. *New York: Plenum Press*. 1995.
299. Fomenko K. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Hayka i ocsima*. 2017. №11. C. 98-104.
300. Furman O., Shandruk S., Gerasymova E., Panok V., Vasylyuk O., Lukashuk M. Psychological and Educational Support of Students' Self-Regulation Development. *International Journal of Management*. №11 (4). 2020. P. 326-338.

301. Gardner M., Hutt S. J., Kamentz D., Duckworth A.L. D'Mello S.K. How does high school extracurricular participation predict bachelor's degree attainment? It is complicated. *Journal of Research on Adolescence*. 2020. doi:10.1111/jora.12557.

302. Georgoulas-Sherry V., Kelly D. R. Resilience, grit, and hardiness: determining the relationships amongst these constructs through structural equation modeling. *Techniques Journal of Positive Psychology & Wellbeing* 2019, Vol. 3, No. 2, P. 165-178.

303. Goodman F.R. et al. Personality strengths as resilience: A one-year multiwave study. *Journal of personality*, 2017. Vol. 85, № 3, pp. 423-434. <https://doi.org/10.1111/jopy.12250>

304. Gordeeva T., Osin E. Optimistic explanatory style and self-efficacy as predictors of happiness and psychological well-being. *1st Applied Positive psychology conference. Abstract booklet*. Coventry: University of Warwick, 2007. P. 19.

305. Gordienko-Mytrofanova I.V., Sauta S.L. Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment). *European Humanities Studies: State and Society*, 2016. Vol. 1. P. 46-62.

306. Gordienko-Mytrofanova I., Pidchasov Ye., Sauta S. Kobzieva Iu. The problem of sample representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Psycholinguistics*, 2018. Volume 23(1), P. 11-46.

307. Gorodetzky H., Sahakian B.J., Robbins T.W., Ersche K.D. Differences in self-reported decision-making styles in stimulant-dependent and opiate-dependent individuals. *Psychiatry Research*. 2011. №186(2-3). P. 437-440.

308. Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann W.B. Jr. A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 2003, № 37, P. 504-528.

309. Gregg M., Hall C. Measurement of motivational imagery abilities in sport. *Journal of Sports Sciences*, 2006, 24, P. 961-971.

310. Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. J.A.D. Datu [et al.]. *Youth & Society*. 2019. Vol. 51. № 6. P. 865-876. <https://doi.org/10.1177/0044118X18760402>

311. Grit: perseverance and passion for long-term goals. A.L. Duckworth [et al.]. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92. № 6. P. 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

312. Grolnik W.S., Ryan R.M., Deci E.L. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational psychology*. 1991. V. 83. P. 508-517.

313. Gustafsson H., Skoog T. The mediational role of perceived stress in the relation between optimism and burnout in competitive athletes. *Anxiety, Stress and Coping*, 2012, 25, P. 183-199. doi:10.1080/10615806.2011.594045.

314. Haan N. Coping and defending. Process of self-environment organization. New York-San Francisco-London: Academic Press, 1977.

315. Hardeman J. Comparing Resilience and Grit: An Empirical Examination. *Doctoral (Psychology) dissertation. Drexel University*, 2016. 86 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/190334244.pdf> (Accessed 25.11.2020)

316. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. № 44(3). P. 513-524.

317. Howard M.C., Crayne M.P. Persistence: Defining the multi-dimensional construct and creating a measure. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 139, pp. 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.005>

318. Jacobs S.R., Dodd D.K. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 2003. Vol. 44(3), P. 291-303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>

319. Janis I.L., Mann L. Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: Free Press, 1977. 488 p.

320. Joseph S. Motives for physical activity and physiological variables as predictors of exercise intentions following a high intensity interval training protocol in college-age females. *Georgia Southern University*, 2003. 113 p.

321. Komarraju M., Karau S. Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19(1). P. 47-52.

322. Kramchenkova V., Khomulenko T. Interaction between parents and adolescents in families with tobacco addiction. *Science and education. Psychology*. 2018. № 1. P. 77-82.

323. Kroeber T.C. The coping functions of the ego mechanisms. *The study of lives*. R. White (Ed). New York: Atherton, 1963. P. 178-189.

324. Kuh G.D. The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009. No. 141. P. 5-20.

325. Kuhl J. Who controls whom when «I control myself»? *Psychological Inquiry*. 1996. V. 7(1). P. 61-68.

326. Kuhl J., Beckmann J. Alienation: Ignoring one's preferences. *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe, 1994. P. 375-390.

327. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. № 20. P. 474-495.

328. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. NY.: Springer, 1984. 456 p.

329. Lee T.H., Duckworth A.L. Organizational grit. *Harvard Business Review*, 2018. Vol. 96(5). P. 98-105.

330. Lee W.W.S. Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*. 2017. Vol. 60. P. 148-152.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.006>

331. Locke E.A., Frederick E., Lee C., Bobko P. Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 1984. Vol. 69(2), P. 241-251.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.2.241>

332. Lunzer E.A. The Regulation of Behavior. N.Y.: American Elsevier, 1968. 229 p.

333. Maddi S.R., Arnold W.J., Page M.H. The search for meaning. *The Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137-186.

334. Maddi S., Harvey R., Khoshaba D., Lu J., Persico M., Brow M. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and Performance. *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74. № 32. P. 575-598.

335. Maddi S.R., Khoshaba D.M., Harvey R.H., Fazel M., Resurreccion N. The personality construct of hardiness, V: Relationships with the construction of existential meaning in life. *Journal of Humanistic Psychology*. 2010. 51, 369-388.

336. Maddi S.R., Matthews M.D., Kelly D.R., Villarreal B., White M. The role of hardiness and grit in predicting performance 591 and retention of USMA cadets. *Military Psychology*. 2012. 24(1), 19-28.

337. Mann L., P. Burnett, M. Radford, S. Ford The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument of Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*. 1997. 10(1). P. 1-19.

338. Marks D.F. New directions for mental imagery research. *Journal of Mental Imagery*, 1995. Vol. 90. P. 153-170.

339. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. Vol. 52. P. 81-90.

340. McCrae R.R., Costa P.T., de Lima, M.P., Simões A., Ostendorf F., Angleitner A., et al. Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, Vol. 35, 1999 P. 466-477.

341. Mehr K.S., Geiser A.E., Milkman K.L., Duckworth A.L. Copy-paste prompts: A new nudge to promote goal achievement. *Journal of the Association for Consumer Research*, 5(3), 2020. P. 329-334. doi:1.1086/708880.
342. Moen F., Olsen M. Grit: A unique protective factor of coaches well-being and burnout? *New Ideas in Psychology*. 2020. Vol. 59. 100794. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100794>
343. Oatley K., M. Lewis J.M. Haviland Social construction in emotions. *Handbook of emotion* New York, 1993. P. 341-352.
344. Palczyńska M., Świst K. Personality, cognitive skills and life outcomes: evidence from the Polish follow-up study to PIAAC . *Large-scale Assessments in Education*. 2018. Vol. 6. № 2. 23 p. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0056-z>
345. Park D., Tsukayama E., Yu A., Duckworth A.L. The development of grit and growth mindset in adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, 198, 104889. doi:10.1016/j.jecp.2020.104889.
346. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass. 2005. 848 p.
347. Personality strengths as resilience: A one-year multiwave study. F.R. Goodman [et al.]. *Journal of Personality*. 2017. Vol. 85. № 3. P. 423–434. <https://doi.org/10.1111/jopy.12250>
348. Podbutsкая N.V., Chebakova Yu.G. Professional basketball player personality: psychology profiling study. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 2019. № 11. 9-11 p.
349. Porter T., Molina D.C., Blackwell L., Roberts S., Quirk A., Duckworth A.L., Trzesniewski K. Measuring mastery behaviors at scale: The Persistence, Effort, Resilience and Challenge-Seeking task (PERC). *Journal of Learning Analytics*, 7(1), 2020. P. 5-18. doi:10.18608/jla.2020.71.2.
350. Raim R.L. A comparison of the musical attitude profile and the Seashore measures of musical talents. *University of Iowa*, 1965. P. 8-9.
351. Rebetz M., Rochat L., Barsics C., Van der Linden M. Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts. *Psychological Reports*. 2018. Vol. 121. № 1. P. 26-41.
352. Roberts B.W. et al. What is conscientiousness and how can it be assessed? *Developmental psychology*, 2014. Vol. 50, № 5, pp. 1315–1330. <https://doi.org/10.1037/a0031109>
353. Robertson-Kraft C., Duckworth A.L. True grit: trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*. 2014, Vol.116,

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4211426/>

354. Rochniak A., Kostikova I., Fomenko K., Khomulenko T., Arabadzhly T., Viediarnikova T., Diomidova N., Kramchenkova V., Scherbakova O., Kovalenko M., Kuznetsov O. Effect of young basketball players' self-regulation on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020, Vol.20 (3), pp. 1606-1612.

355. Ronald L. Jackson II, Michael A. Hogg. Encyclopedia of Identity. SAGE Publications. 2010. 1048 p.

356. Ross S., M. Rausch, K. Canada Competition and cooperation in the five-factor model: individual differences in achievement orientation. *The journal of psychology interdisciplinary and applied*, 2003, Vol.137(4): p. 323-37.

357. Rotter J.B., Liverant S., Crowne D.P. The growth and extinction of expectancies in chance controlled and skill tasks. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1961. Vol. 52, p. 161-177.

358. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. V. 57. P. 749-761.

359. Salgado J.F. The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 1997. 82(1), p. 30-43.

360. Scheier M.F., Carver C.S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*. 1985. Vol. 4. № 3. P. 219-247.

361. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W., Chang E.C. Optimism, pessimism, and psychological well-being. *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: APA, 2002. P. 189-216.

362. Schreiber B., Luescher-Mamashela T., Moja T. Tinto in South Africa: Student integration, persistence and success, and the role of student affairs *Journal of Student Affairs in Africa*. 2014 Volume 2(2). P. 5-10.

363. Shcherbakova O.O, Psychodiagnostics of persistence of fulfilling homework for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Психологія*. 2018. Вип. 59, P. 173-179.

364. Silva M.N., Vieira P., Coutinho S.R., Minderico C.S. Using self-determination theory to promote physical activity and weight control: a randomized controlled trial in women. *J Behav Med*. 2010 Apr; 33(2). 110-22. doi: 10.1007/s10865-009-9239-y.

365. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol.133. №1. P. 65-94.

366. Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1975. 45(1), P. 89-125.
367. Tinto V. Reflections on Student Persistence. *Student Success*. 2017. Volume 8(2), P. 1-8.
368. Tomkins S.S., P. Ekman (ed.) Affect theory. *Emotion in the human face*. 2nd ed. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1982. P. 354-395.
369. Walker W.R., Alexander H., Aune K. Higher Levels of Grit Are Associated With a Stronger Fading Affect Bias. *Psychological Reports*. 2020. Vol. 123. № 1. P. 124-140.
<https://doi.org/10.1177/0033294119852579>
370. Wang S. et al. Grit and the brain: spontaneous activity of the dorsomedial prefrontal cortex mediates the relationship between the trait grit and academic performance. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2017. Vol. 12, № 3, pp. 452-460.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsw145>
371. Weiner B., Clark M.S., Fiske S.T. The emotional consequences of casual attributions. *Affect and cognition: The 17th annual Carnegie Symposium on Cognition*. Hillsdale (HJ): Erlbaum, 1982. P. 185-210.
372. Williams G. Optimistic problem-solving activity: Enacting confidence, persistence, and perseverance. *ZDM. International Journal on Mathematics Education*. 2014. Vol. 46 № 3. P. 407-422, doi: 10.1007/s11858-014-0586-y.
373. Wilson P., Rodgers W. The relationship between perceived autonomy support exercise regulations and behavioural intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 2003, 5. P. 229-242.
374. Wilson P.M., Rogers W., Wild T. The Psychological Need Satisfaction in Exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2006, 28, P. 231-251.
375. Yang X. Development of the psychological skills for chinese athletes. *Wuhan Institute of Physical education*, 1997. 62 p.
376. Zamarro G., Nichols M., Duckworth A.L., D'Mello S.K. Validation of survey efforts measures of grit and self-control in a sample of high school students. *PLOS One*, 2020. Vol. 15 № 7.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Опитувальник навчальної завзятості у школярів та студентів

№	Ствердження					
		Повністю не згоден	Скоріше не згоден	Важко сказати	Скоріше згоден	Повністю згоден
1.	Якщо я хочу чогось, то буду добиватися своєї мети	1	2	3	4	5
2.	Мені доводиться докладати багато зусиль для того, щоб завершити навіть просте завдання	1	2	3	4	5
3.	Я не доводжу розпочату справу до кінця	1	2	3	4	5
4.	Я працюю понад свої сили	1	2	3	4	5
5.	Поки не закінчу одне заняття/завдання, не переходжу до іншого	1	2	3	4	5
6.	Мій інтерес до певної справи не пропадає до кінця її виконання, та може цікавити мене після отримання результату	1	2	3	4	5
7.	Я зазвичай продовжую працювати після невдалих спроб	1	2	3	4	5
8.	Мені необхідний час для того, щоб зібратися (оговтатися) після невдачі	1	2	3	4	5
9.	Мені важко виконувати довгострокові проекти (курсіві, наукові роботи)	1	2	3	4	5
10.	Я краще працюю, коли хтось (друзі, батьки, викладачі) контролює мої результати	1	2	3	4	5
11.	Я впевнено можу назвати себе наполегливою та завзятою людиною	1	2	3	4	5
12.	Я швидко захоплююсь новим завданням, та швидко кидаю його	1	2	3	4	
13.	Якщо я впевнений(на) у своїх знаннях, я за будь яких обставин відстою свою думку (оцінку)	1	2	3	4	5
14.	Я регулярно аналізую свою навчальну діяльність і її результати	1	2	3	4	5
15.	Я роблю висновки з власних помилок	1	2	3	4	5
16.	Вимогливий(ва) до своєї роботи	1	2	3	4	5
17.	Продовжую, поки не досягаю досконалості	1	2	3	4	5
18.	Не можу притримуватися розкладу дня	1	2	3	4	5
19.	Не відкладаю справи на потім	1	2	3	4	5
20.	Люблю складати плани, та слідувати їм	1	2	3	4	5
21.	Мені краще вдається виконувати чийсь накази, розпорядження, завдання, ніж самому (самій) придумувати, чим зайнятися	1	2	3	4	5
22.	У невдачі немає нічого страшного; будь-яка невдача – це лише інформація про те, як діяти далі	1	2	3	4	5

23	Негативні та низькі оцінки викликають бажання більше та наполегливіше працювати	1	2	3	4	5
24	Було б краще, якби деякі мої обов'язки виконували інші люди	1	2	3	4	5
25	Я наполегливо працюю, щоб досягати високих результатів	1	2	3	4	5
26	При найменшій невдачі у мене опускаються руки, я сильно засмучуюсь і не можу відразу продовжувати роботу.	1	2	3	4	5
27	Зазвичай я звертаю увагу на питання і завдання в кінці параграфа, навіть якщо вони не задані.	1	2	3	4	5
28	Я не переходжу до інших справ, поки не підготую всі семінарські заняття.	1	2	3	4	5
29	Я швидко забуваю про отримані мною низькі оцінки	1	2	3	4	5
30	Під час навчання я вчуся рівно настільки, щоб викладачі і батьки залишили мене в спокої	1	2	3	4	5
31	Ставлячи перед собою навчальну ціль, я яскраво, у всіх деталях уявляю результат її здійснення	1	2	3	4	5
32	Мене важко відволікти, коли я виконую важливу роботу.	1	2	3	4	5
33	Для мене навчання як покарання, через нього я не відчуваю себе вільним.	1	2	3	4	5
34	Я швидко розгублююся, коли викладач під час відповіді вказує на мою помилку.	1	2	3	4	5
35	Коли я виконую важливу роботу, я настільки поринаю в неї, що навіть забуваю робити перерви для відпочинку.	1	2	3	4	5
36	Якщо я ставлю перед собою певну мету, то я її досягаю.	1	2	3	4	5
37	У школі я намагався вчитися на повну силу.	1	2	3	4	5
38	Я систематично контролюю результати своєї навчальної діяльності	1	2	3	4	5
39	Під час навчання я можу діяти незважаючи (або навіть всупереч) своєму миттєвому емоційному бажанню	1	2	3	4	5
40	Ставлячи перед собою навчальну ціль, я визначаю крайні терміни її досягнення	1	2	3	4	5
41	У навчальній роботі мені не вистачає наполегливості	1	2	3	4	5
42	Я звик(ла) вирішувати навчальні проблеми послідовно, крок за кроком.	1	2	3	4	5
43	У мене часто виникають питання про сенс того, чим я займаюся в університеті.	1	2	3	4	5
44	При досягненні успіху в навчанні я аналізую його причини, щоб скористатися ними в майбутньому.	1	2	3	4	5
45	У мене не вистачає терпіння довго розбиратися в тому, що вирішується відразу.	1	2	3	4	5
46	На вибір моїх рішень більше впливають не поставлені цілі, а настрої в даний момент.	1	2	3	4	5
47	Відчуваю приплив енергії і сил, коли потрібно розбиратися в складній обстановці.	1	2	3	4	5
48	Вмію відмовлятися від усього, що відволікає мене від мети.	1	2	3	4	5
49	У мене завжди є точні орієнтири, за якими я оцінюю результати своєї навчальної роботи.	1	2	3	4	5
50	Я готовий(ва) знову і знову займатися вдосконаленням вже закінченої роботи.	1	2	3	4	5

Таблиця 2

Ключ для підрахунку суми сирих результатів опитувальника «Навчальної завзятості»

Шкали		Прямі відповіді	Зворотні відповіді
Шкала 1:	Цілеспрямованість:	1; 7; 19; 29; 31; 32; 35; 36; 39; 40; 43; 48.	8; 9; 34; 46;
Шкала 2:	Зусилля:	4; 11; 13; 16; 25; 27; 37; 47.	2; 24; 30; 33; 41; 45;
Шкала 3:	Самоконтроль:	14; 15; 20; 22; 38; 42; 44; 49; 50.	10; 18; 21;
Шкала 4:	Здатність доводити діло до кінця:	5; 6; 17; 23; 28.	3; 12; 26;
Загальний показник завзятості – рахується загальна сума балів			

Таблиця 3

**Ключ для переведення «сирих результатів» у стени за
опитувальником «Навчальної завзятості у школярів та
студентів»**

Стени	Бали за шкалами			
	Цілеспрямованість	Зусилля	Самоконтроль	Доведення діла до кінця
1	16-45	14-39	12-35	8-21
2	46-47	40-42	36-38	22-23
3	48-49	43-44	39-40	24-25
4	50-52	45-46	41	26
5	53-54	47-48	42-43	27-28
6	55-56	49	44	29
7	57-58	50-51	45-46	30
8	59-60	52-55	47-48	31-32
9	61-64	56-57	49-51	33-34
10	65-80	58-70	52-60	35-40

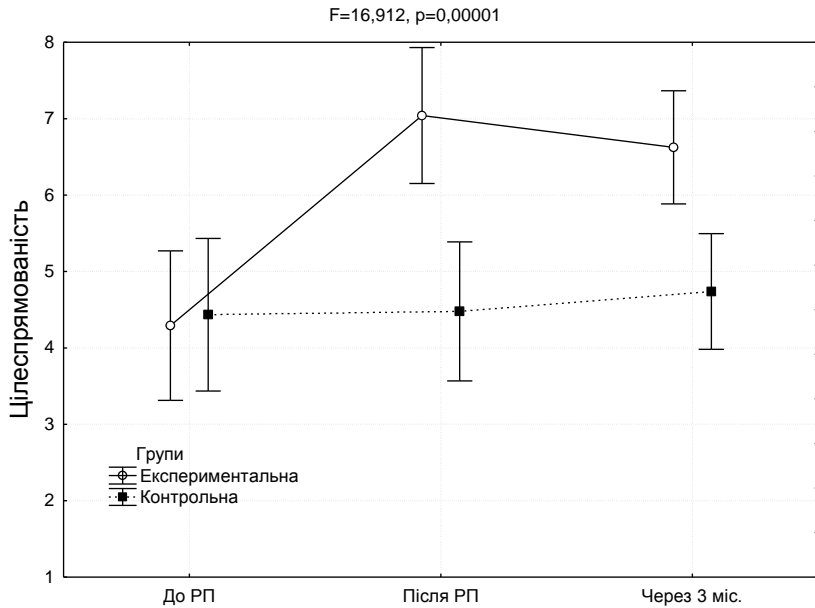


Рис. 1. Динаміка показника цілеспрямованості за опитувальником навчальної завзятості в експериментальній і контрольній групах.

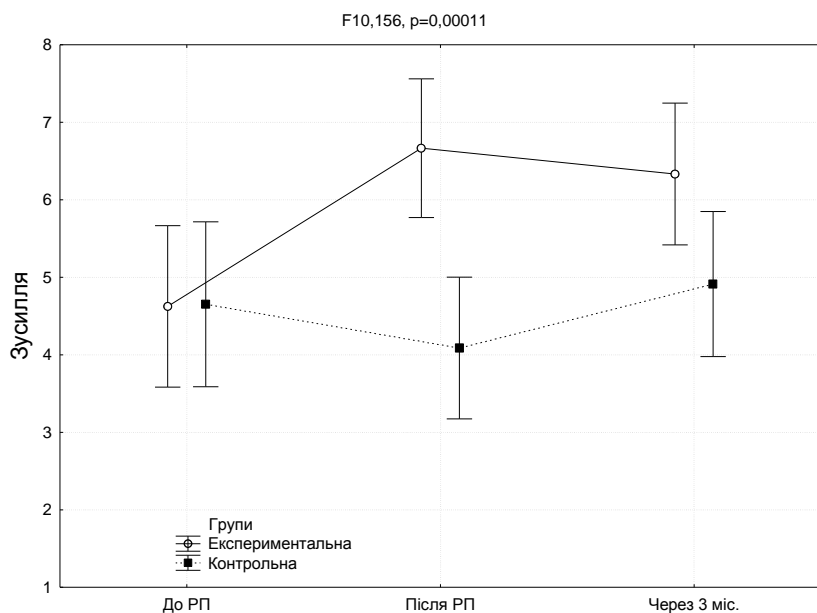


Рис. 2. Динаміка показника зусилля за опитувальником навчальної завзятості в експериментальній і контрольній групах.

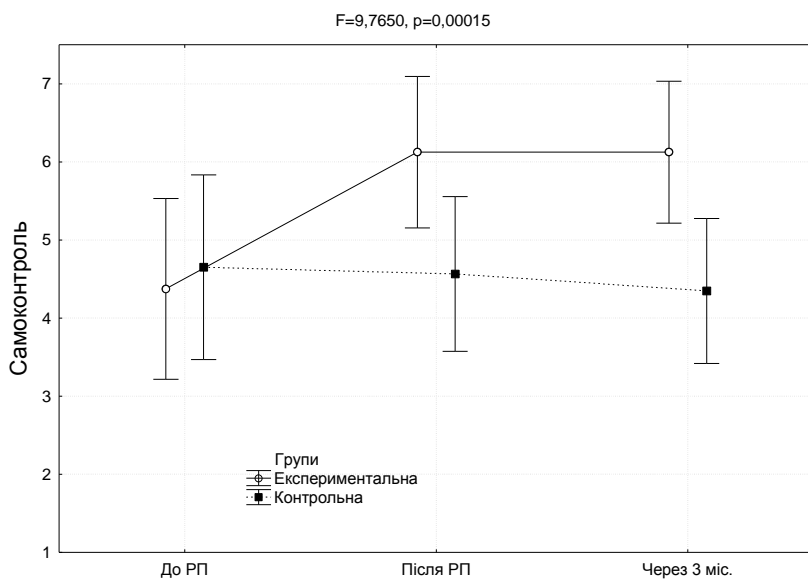


Рис. 3. Динаміка показника самоконтролю за опитувальником навчальної завзятості в експериментальній і контрольній групах.

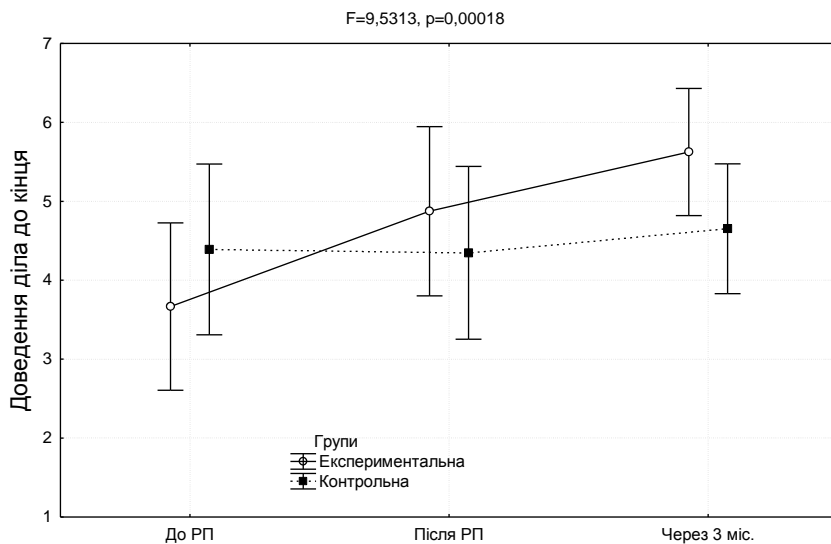


Рис. 4. Динаміка показника доведення діла до кінця за опитувальником навчальної завзятості в експериментальній і контрольній групах.

Наукове видання

Кузнєцов Марат Амірович,
Галата Оксана Станіславівна

ЗАВЗЯТІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У ШКОЛЯРІВ ТА СТУДЕНТІВ
Монографія

Відповідальний за випуск – А.В. Поденко
Комп'ютерна верстка – Т.М. Єльчанінова

Підписано до друку 09.08.2021
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура «Bookman Old Style». Умовн., друк., аркушів 13,85
Тираж 300 прим. Зам. № **810**

Видавництво «Діса Плюс»
Тел. (057) 768-03-15
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів видавничої продукції: серія ДК №4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні «БУКЛАЙН»
61000, м. Харків, вул. Катерининська, 46.
Тел. (099) 604-49-45
www.bookline.online